



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS COM INSTRUÇÃO BASEADA EM CONTEÚDO: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS

Thiago Alcebíades Oliveira

SÃO CARLOS
2019



Universidade Federal de São Carlos

Thiago Alcebíades Oliveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE INGLÊS COM INSTRUÇÃO BASEADA EM CONTEÚDO: CRITÉRIOS E
INSTRUMENTOS

THIAGO ALCEBÍADES OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Sandra Regina Buttros Gattolin



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Thiago Alcebiades Oliveira, realizada em 20/02/2019:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Camila Höfling
UFSCar

Profa. Dra. Teresa Helena Buscato Martins
IFSP

*Aos meus amados pais
que, irresponsavelmente, tanto têm se renunciado só para me ver feliz.*

Agradecimentos

À minha querida professora e orientadora **Profa. Dra. Sandra R. B. Gattolin** pela generosidade, paciência e, sobretudo, confiança. Fazer esse trabalho foi de um gosto e aprendizado imensos do começo ao fim. Eu poderia ter sido um orientando melhor, mas a professora foi a melhor orientadora que eu poderia ter tido.

Aos membros da banca de defesa, **Profa. Dra. Teresa Helena Buscato Martins** e **Profa. Dra. Camila Höfling** que se disponibilizaram a ler, avaliar e contribuir com esse trabalho.

Aos membros da banca de qualificação, **Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva** e **Profa. Dra. Camila Höfling** pela atenciosa leitura e pelas contribuições.

À **Profa. Dra. Rosa Yokota**, **Profa. Dra. Eliane H. Augusto-Navarro**, **Profa. Dra. Rita Barbirato**, **Profa. Dra. Vera L. Teixeira da Silva**, e ao **Prof. Dr. Nelson Viana** cujas disciplinas contribuíram grandemente com meu desenvolvimento acadêmico-profissional.

Aos **alunos da disciplina de Habilidade Oral em Língua Inglesa: desenvolvimento e prática pedagógica 1** da turma de Letras-Inglês/17 pela participação e simpatia.

À minha amiga para a vida, parceira de graduação, colega de mestrado e de paixão pela docência **Marina P. Carandina**, com quem compartilhei os momentos de aprendizado e de muita risada. Com você foi muito mais divertido.

À **secretaria do PPGL** pela atenção e presteza.

Ao meu amigo **Marcos Barbieri** por ter confiado a mim a leitura de seus trabalhos de pós-graduação e pelas conversas todas muito esclarecedoras e encorajadoras.

Ao meu **Deus** – que não desista de mim.

RESUMO

A implementação de instrução baseada em conteúdo (ou *content-based instruction* – CBI), abordagem que integra concomitantemente ensino de língua e conteúdo didático, foi sugerida por estudiosos como alternativa para o desenvolvimento, entre outros, da habilidade oral (HO) em cursos de formação de professores de língua estrangeira. No entanto, inexistem na literatura referências ao desenvolvimento de testes de desempenho que sirvam à avaliação de rendimento no âmbito da avaliação formativa da oralidade em relação a integração língua/conteúdo característica da CBI. Acredita-se que isso tem levado à adaptação de conceitos de testes de proficiência com forte embasamento experimental. Esse estudo de cunho etnográfico dedicou-se então a descrever critérios e instrumentos de avaliação de oralidade em uma disciplina de desenvolvimento de HO de um curso CBI de formação de professores de inglês de uma universidade pública do estado de São Paulo. Para tanto, por meio de observação, questionário e entrevistas, coletaram-se por um semestre letivo dados a partir da prática avaliativa da docente responsável pela disciplina (PD) e seus 15 avaliandos/alunos. Buscou-se com esses procedimentos principalmente identificar e descrever os critérios aplicados por PD que têm servido à rotina de avaliação da disciplina e que podem eventualmente servir a contextos análogos. Os resultados demonstraram que apresentações orais, entrevistas e *podcasts* são eficazes instrumentos de avaliação da oralidade para testes de desempenho/rendimento em contexto CBI. Observou-se também que tais instrumentos são de difícil aplicabilidade quando em número reduzido de avaliadores, levando à mobilização de critérios avaliativos que privilegiem o uso comunicativo da língua alvo em detrimento do emprego de escalas de avaliação. Nesse caso, o feedback revelou-se indispensável à rotina de avaliação formativa em CBI, mas os avaliandos não foram capazes de racionalizar os resultados. Uma linha de investigação poderia examinar a qualidade do feedback à luz da concepção de avaliação dos avaliandos.

Palavras-chave: CBI; avaliação formativa; teste de desempenho; habilidade oral; formação de professores

ABSTRACT

The implementation of content-based instruction (CBI), a pedagogical content/language integrating approach, has been recommended by specialists as an alternative for the development of students' oral ability (OA) in English as foreign language (EFL) undergraduate courses for teaching credentials. However, references for the development of performance tests that could base formative assessment regarding language/content integration have not been verified in the literature. It is believed that this incipency has led to the adaptation of proficiency tests concepts upon considerably experimental basis. The present ethnographic study aimed at describing instruments and criteria to OA assessment at an OA development subject at an EFL undergraduate course for teaching credentials at a public federal university in São Paulo state, Brazil. Data was gathered throughout 1 term with the deployment of observation, questionnaires and interviews to further investigate the assessment practices of the professor in charge of the subject as well as the test takers attitudes. One of the main goals was to be able to identify and describe the professor's criteria to the subject's assessment routine that could eventually suit similar contexts. The results showed that presentations, interviews and podcasts are efficient instruments for OA performance testing in CBI contexts. Such instruments, however, also demonstrated to be impractical when few examiners are recruited which, in the case of this study, led to the employment of communicative language use criteria, rather than the employment of assessment scales. In this particular context, the feedback unfolded as essential to a CBI formative assessment routine, but the test takers were not able to rationalize the results with which they were provided. Further investigation on the relation between test takers' assessment beliefs and feedback quality would be fruitful.

Keywords: CBI; formative assessment; performance test; oral ability; teachers education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Qual a sua proficiência na língua inglesa?	44
Gráfico 2.	Onde você cursou o ensino regular?	44

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1.	Teste de desempenho adaptado por McNamara (1996)	27
Tabela 1.	Vantagens e desvantagens da observação adaptadas por Gerhardt et al (2009) de Gil (1999).	48
Tabela 2.	Adaptação das variáveis de Parasuraman para esse estudo.	50
Tabela 3.	Questões para entrevista	53
Tabelas 4 (A) e (B).	Instrumentos de avaliação	57; 58

CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO

Al (nº)	Aluno
Pq	Pesquisador
/	Pausa brusca
...	Pausa longa
,	Mudança de raciocínio

LISTA DE ABREVIACOES

PD	Professora responsável pela disciplina
HO	Disciplina de Desenvolvimento de Habilidade Oral
CBI	<i>Content-based instruction</i> ou instruo baseada em conteúdo
ESL	<i>English as a second language</i> ou inglês como segunda língua
L-alvo	Língua alvo; no contexto desse estudo, língua inglesa
LA	Linguística aplicada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	02
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	07
1.1 Da instrução <i>content-based</i>	07
1.1.2 Do desequilíbrio na CBI	12
1.2 Da avaliação formativa	15
1.2.1 Da avaliação da oralidade	22
1.2.2 Da avaliação de desempenho	26
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	32
2.1 Da linguística aplicada	32
2.2 Da abordagem metodológica	34
2.3 População do estudo	42
2.3.1 Os alunos	43
2.3.2 Da docente responsável pela disciplina	45
2.4 Dos instrumentos para coleta de dados	45
2.4.1 Observação	45
2.4.2 Questionário	48
2.4.3 Entrevista	51
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
3.1 Dos instrumentos de avaliação	56
3.1.1 As atividades orais	58
3.1.2 Os <i>podcasts</i>	64
3.1.3 As apresentações orais, as entrevistas e sua praticidade	68
3.2 Da recepção e do feedback	71
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
Referências	91
Apêndice A.	100
Apêndice B.	101
Anexo 1.	102
Anexo 2.	103

INTRODUÇÃO

É recorrente que estudos no âmbito da formação de professores de línguas no Brasil apontem para a qualidade dos cursos formadores e de como eles podem ter efeito improdutivo na atuação profissional (MARTINS, 2005; ABREU E LIMA et al, 2007; MELO; REGO, 2002; MELLO, 2004) e, portanto, na comunidade.

À parte de investidas políticas que têm contribuído para o esmaecimento da figura e da função do profissional docente (MOITA LOPES, 1996), deve-se anuir ao fato de que os cursos formadores têm sido imprecisos quanto às urgências de uma comunidade pós literária cuja interação social (e cultural) se observa pela tela a partir de uma convergência de meios que obedece a normas de obsolescência tecnológica e que se distinguem fortemente do formalismo da organização ocidental (COSSON, 2016). Por alguma razão, a nossa ciência tem tido dificuldade em adiantar cenários anunciados. Uma ciência humana que servisse à construção de conhecimento deveria exceder as barreiras da área e aliar-se fraternalmente a demais campos do conhecimento a fim de ampliar sua perspectiva para agir previamente. Embora tenha surpreendido a todos, os avanços da tecnologia e sua influência na sociedade, especialmente pela facilitação de acesso à conteúdo diverso em língua estrangeira, deveriam chamar a atenção para o fato de que o professor de línguas é (ou não) o principal representante em sala de aula – e quiçá nas relações dos aprendizes – da língua que os alunos escutam nas plataformas de *streaming*¹, nos *memes*² e em seus filmes, séries e músicas favoritos. O descompasso se revela à medida que se explicam panoramas que já estão aí a serem operados sem grandes virtudes pela comunidade em geral.

Teixeira da Silva (2000) foi uma das estudiosas a apontar incipiência que segue nos afetando até os dias de hoje, e que reside na competência comunicativa do professor de língua inglesa. Em seu estudo, a pesquisadora constatou que alunos de um curso de Letras não eram capazes de realizar atividades complexas em inglês, e que em sua formação não eram aplicadas maneiras de viabilizar sua fluência.

Ao mesmo tempo, Almeida Filho e Barbirato (2000) evidenciavam o descompasso entre a formação e as urgências da comunidade, e preconizava a atualização dos currículos e métodos empregados nos cursos de formação de professores. Para o pesquisador, o ensino de línguas

¹ Plataformas online de veiculação de conteúdo digital.

² Ideia veiculada a partir da convergência de imagem, vídeo, hiperlink e demais capaz de aludir a uma ideia compartilhada por pares.

deveria seguir princípios comunicativos, primando seu engendramento no meio social e reflexivo.

Os desdobramentos do cismo são observáveis em vários contextos, inclusive em cursos de idiomas que, embora tenham propósito diverso ao do ensino regular, valem-se do professor nativo para reforçar a crença até então procedente de que o “professor de escola” não ensina inglês (RODRIGUES, 2016). O mesmo estudioso é quem garante que se trata de, além de ser fluente, ser capaz de operar no idioma que se ensina. Para ele, ser um bom professor

[...] não significa simplesmente dominar o conteúdo da sua área de atuação, mas sobretudo saber o que fazer com aquele conteúdo que se domina, decidir que uso dará a ele, decidir a forma como deve ser transmitido o conhecimento³ que adquiriu e, dentro de uma perspectiva ainda mais moderna, ter a consciência de que o conhecimento se constrói e se troca e que não se considera pronto e acabado com a colação de grau. (RODRIGUES, 2016)

A operacionalização, nesse sentido, incide sobre a formação profissional que preveja, em seu currículo e aulas, instrução didática e metodológica capaz de fomentar autonomia e letramento, esse último entendido aqui como um conjunto multimodal de práticas sociais observadas em um determinado contexto. Assim, o que se descortinava como tendência à época dos estudos de Teixeira da Silva (2000) é acrescido de uma demanda por uma abordagem que ensine a ensinar a aprender. E mais uma vez a comunidade (de professores e do alunado) se descobre desatendida.

Nesse contexto, uma das alternativas sugeridas por estudiosos (WIDDOWSON, 1991; CELANI, 2000) para os cursos de formação de professores foi a da implementação de instrução baseada em conteúdo, aliás, CBI (*content-based instruction*). Essa instrução, oriunda do ensino comunicativo, prevê a aprendizagem da língua como concomitante à aprendizagem de conteúdo. Atende, portanto, aos propósitos dos ensinos de língua e conteúdo didático. Segundo Richards e Rodgers (2001)

A instrução baseada em conteúdo se refere a uma abordagem no ensino de segunda língua organizado em função da aquisição de conhecimento e informação de determinado conteúdo em detrimento de um currículo linguístico tradicional.⁴ (RICHARDS; RODGERS, 2001)

³ Com certa generosidade, assumamos “transmissão” como “operacionalização”.

⁴ Tradução deste autor para: Content-Based Instruction refers to an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content or information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus

A descentralização do ensino de línguas em relação à forma não pressupõe sua ausência da rotina pedagógica. A gramática passa a ser entendida como habilidade que viabilize o acesso à informação e seja derivada do conteúdo (HERNÁNDEZ, 2005).

No caso dos cursos de formação de professores, a CBI integraria então o ensino de língua ao conteúdo didático pertinente. A dinâmica prevista consiste na aprendizagem do conteúdo didático em inglês em um movimento em que a língua se revele fundamental à aquisição de tal conhecimento. A língua se manifesta no conteúdo e priorizando a aprendizagem desse último é que se fará as escolhas pedagógicas.

Entretanto, a concomitância entre conteúdo e língua na CBI nem sempre é equilibrada, e no caso do ensino de inglês para professores em formação, a implementação da abordagem se revela particularmente desafiadora.

Em sua dissertação de mestrado conduzida em um curso de Letras orientado pela CBI, Donadio (2007) observou que os professores do curso não o identificavam como baseado em conteúdo. Apesar de sua vasta experiência docente, os profissionais hesitaram em assumir o caráter CBI das disciplinas, uma vez que, segundo o pesquisador, as professoras pareciam “desconhecer as teorias que embasam a metodologia de ensino adotada no curso de Letras” de onde os dados de seu trabalho foram gerados. Ainda segundo Donadio (2007), isso fez com que a avaliação proposta pelas professoras não fosse direcionada pelos “pressupostos teóricos desenvolvidos em CBI” e que tampouco fosse desenvolvida com base nas – assume o autor – “poucas orientações existentes na teoria para nortear o processo de avaliação”.

Assim, os efeitos mais severos da reserva incidiram sobre a avaliação, ponto que o pesquisador descobriu o mais suscetível. Sua vulnerabilidade alude ao fato de que embora estivesse claro aos professores a relevância de um ensino de conteúdo que integrasse as quatro habilidades em inglês não havia clareza quanto à melhor maneira de fazer a integração das habilidades; logo, avaliar em contexto CBI não partiria de princípios e critérios relativos próprios a ele.

Donadio (2007) verificou então que, por isso, a implementação da rotina de avaliações seguia critérios intuitivos (por não encontrarem embasamento teórico preciso) e institucionais (ou curriculares) que, embora privilegiassem a participação do aluno e a cobertura de todas as habilidades, não denotavam conhecimento específico sobre avaliação em geral. O autor percebeu na retomada das perguntas de sua pesquisa um

desencontro entre uma proposta metodológica bastante nova (e talvez até inovadora na formação de professores de LE) e um processo avaliativo ainda tradicional e não devidamente

planejado mesmo que os objetivos sejam alcançados. Isso não aparenta ser verificado processualmente e construído como diagnóstico em conjunto com os alunos nos momentos de avaliação. Tampouco se observa uma preocupação de se pontuar as especificidades de se avaliar ao se adotar o CBI em um contexto em que o conteúdo é tão relevante quanto a competência lingüístico-comunicativa. (DONADIO, 2007)

É evidente que, em comparação a métodos tradicionais, a CBI é custosa a ambos professores e alunado. É desafiador conceber procedimentos avaliativos formativos em um contexto em que conteúdo e língua se integrem, impasse esse compartilhado por muitos estudiosos (DUNN; MULVENON, 2009; BRINTON et al, 1989 *apud* RICHARDS e RODGERS, 2014; KINSELLA, 1997).

Por outro lado, a implementação de uma rotina de avaliação em disciplina de desenvolvimento de habilidade oral em contexto CBI pode ser um processo ainda mais extenuante. Ora, se em um seminário temático o aluno demonstra conhecimentos teórico e pedagógico satisfatórios acerca dos vícios de pronúncia mais comuns na produção em língua inglesa de falantes de português, mas incorre naqueles mesmos vícios durante sua apresentação, como avaliá-lo? Qual deverá ser seu conceito? Como o feedback deve ser estruturado de modo a promover aprendizagem? Trata-se de um processo até então exitoso ou passível de reformas? Assim, a complexidade ainda é maior em se tratando de uma disciplina de habilidade oral, orientada por princípios comunicativos. O que se deve avaliar, o desempenho do aluno ou seu conhecimento de língua?

Atentos a tal problemática nas disciplinas de “Habilidade oral em língua inglesa: desenvolvimento e prática pedagógica I e II” (HO), no mesmo contexto de coleta de Donadio (2007), assumimos como hipótese que a imprecisão dos instrumentos e da rotina de avaliação revelada por Donadio (2007) será amenizada ao largo da definição objetiva de critérios de avaliação de produção oral para contexto CBI.

Coadunamos com considerações que assumem o estabelecimento de uma rotina de avaliação em CBI que preveja constante negociação entre professores e alunos no tocante a expectativas, objetivos, procedimentos e avaliação.

A reforçar a nossa hipótese está a declaração da professora responsável pela disciplina de HO. Em comunicação pessoal, a docente diz utilizar-se de critérios intuitivos decorrentes de sua vasta experiência e produção acadêmica na área. Esses critérios, segundo ela, não lhe são muito claros, mas existem.

A partir da observação de aulas, entrevista com a docente e repostas dos alunos das disciplinas, este trabalho se dedica a formalizar os critérios utilizados pela professora da disciplina (PD); os mesmos que ainda não haviam sido descritos e que vinham sendo empregados de forma intuitiva por PD por força das peculiaridades do contexto em que atua.

A descrição dos critérios empregados por PD para avaliação da oralidade junto a seus alunos tem por um dos fundamentos não negligenciar a experiência e formação da docente. Pelo contrário, busca, a partir de sua prática avaliativa e da percepção dos alunos, e tão somente a partir deles, identificar e descrever os critérios aplicados por PD que têm servido à rotina de avaliação da disciplina e que podem muito bem servir a contextos similares, ou seja, à avaliação da habilidade oral em contexto de formação de professores alinhado à CBI.

Assim, para esse estudo, acompanhamos aulas de uma disciplina de habilidade oral de um curso de Letras com habilitação em português e inglês de uma universidade pública do estado de São Paulo. O objetivo foi precisar a rotina de avaliação daquela disciplina, que é voltada à habilidade oral em língua estrangeira – inglês –, em um curso de formação de professores que, por sua vez, é alinhado à abordagem baseada em conteúdo partindo de dois princípios: o de que o contexto de onde os dados foram gerados alinha-se à CBI e de que os critérios de avaliação existem sem que ainda tenham sido desvelados. Esperamos ser capazes de responder as seguintes perguntas:

- (i) O que a prática avaliativa da professora revela acerca dos critérios utilizados para a avaliação dos alunos?
- (ii) Os instrumentos utilizados viabilizam o emprego desses critérios na avaliação da oralidade dos alunos?
- (iii) Os critérios correspondem a uma rotina avaliativa de contexto CBI?

Espera-se que, a partir da análise dos dados, seja possível evidenciar critérios de avaliação de produção oral em contexto de formação de professores alinhados a abordagem *content based*, bem como fomentar a pesquisa em âmbito de habilidade oral.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa seção se dedicará à apresentação do arcabouço teórico mobilizado para a análise dos dados colhidos, estabelecendo um viés de investigação que possibilite ao leitor o compartilhamento da experiência de análise. Para tanto, se tratará de “content-based instruction” (CBI) e avaliação, bem como de suas pertinências.

1.1 Da instrução “content-based”

O advento do comunicativismo trouxe em seu curso um espectro de possibilidades de se abordar o ensino e aprendizagem de línguas com foco na comunicação. A instrução *content-based*, aliás CBI, representa uma dessas possibilidades que, no caso, passou a ser fortemente recomendada aos cursos de formação de professores de línguas por conta de sua especificidade dual, mesmo com seus estudos sendo realizados majoritariamente em contexto de inglês como segunda língua (ESL, ou *English as a second language*).

Seu desenvolvimento vem da ideia de que se aprende mais e melhor quando há engajamento em assuntos familiares e de interesse próprio. Um currículo nessas bases tende a promover exposição maior e mais significativa – em relação aos modelos estruturalistas – do aprendiz à língua que, por sua vez, o auxiliará no processamento da mesma língua (SCARCELLA, OXFORD, 1992).

Duas propriedades chamam a atenção quando da integração entre conteúdo e língua em CBI: a viabilidade de uma instrução mais achegada às expectativas e necessidades dos aprendizes (BARALO, 2008) e a previsão da eliminação das fronteiras entre a língua e o conteúdo característica da instrução tradicional (BRINTON et al, 1989).

Sendo assim, considerando as condições ideais que a CBI promove para o desenvolvimento e adaptação de material didático, Met (1999) especula que ele, o material, deva ser desafiador e de interesse do aluno e, uma vez que versa sobre determinado conteúdo, concluimos, autêntico também. A qualidade da aula CBI está diretamente ligada a quantidade de oportunidades que os aprendizes têm de se engajar e interagir comunicativa e significativamente entre pares (MET, 1991).

Sobressaem-se, portanto, propriedades que ressoam muito claramente no movimento comunicativo. O apelo à centralidade do aluno, à seleção de material potencialmente significativo, a emancipação do professor enquanto operacionalizador da integração conteúdo e língua, e foco na comunicação são itens a garantir a afeição metodológica. Conforme dizem Brinton et al (1989)

Na instrução baseada em conteúdo as atividades são específicas ao conteúdo abordado, e têm por objetivo estimular os alunos a pensarem e aprenderem por meio do uso da língua alvo. O desenvolvimento das quatro habilidades nesse contexto acaba por ocorrer organicamente. A utilização de textos autênticos requer não só a compreensão por parte dos alunos, mas que eles saibam interpreta-lo e conceitua-lo. Prevê ainda um ambiente que os alunos possam manifestar-se oralmente acerca de textos e áudios. Reconhece que a escrita acadêmica resulta da escuta e da leitura e, assim, requer que os alunos sintetizem fatos e ideias de variadas fontes de modo a prepararem-se para a escrita. Nessa instrução os alunos são expostos ao estudo das habilidades e ao seu aprendizado de modo a prepara-los para a gama de tarefas acadêmicas que eles encontrarão.⁵ (BRINTON et al, 1989)

Não é insuspeito extrair que a hipótese do insumo compreensivo de Krashen (2009), segundo a qual nós aprendemos língua entendendo-a um pouco além do nosso nível de competência quanto à apresentação de propriedades linguísticas, seja feito em âmbito de CBI, também por meio de contexto autêntico e desafiador.⁶ O contexto, no caso, é a situação fomentada em sala de aula pelo uso de material autêntico voltado a um conteúdo diverso ao do metalinguístico.

Tampouco é desavisada a robustez dos procedimentos de implementação da CBI para o professor. A autonomia que vem da emancipação do profissional docente faz com que nos questionemos se a sua formação subsidia a assunção da CBI no que tange inclusive à formação de um alunado que possa usufruir desse tipo de instrução.

Richards e Rogers (2001) listam cinco modelos de cursos de CBI: (i) “Theme-based language instruction/Theme-based approach”; (ii) “Sheltered content instruction”, (iii) “Adjunct language instruction” e (iv) “Team-teach approach” e (v) “Skills- based approach”.

⁵ Tradução deste autor para: In a content-based approach, the activities of the language class are specific to the subject matter being taught, and are geared to stimulate students to think and learn through the use of the target language. Such an approach lends itself quite naturally to the integrated teaching of the four traditional language skills. For example, it employs authentic reading materials which require students not only to understand information but to interpret and evaluate it as well. It provides a format in which students can respond orally to reading and lecture materials. It recognizes that academic writing follows from listening and reading, and thus requires students to synthesize facts and ideas from multiple sources as preparation for writing. In this approach, students are exposed to study skills and learn a variety of language skills which prepare them for the range of academic tasks they will encounter.

⁶ Interpretação deste autor para: We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is "a little beyond" where we are now. How is this possible? How can we understand language that contains structures that we have not yet acquired? The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us. (KRASHEN, 2009)

Em sua dissertação de mestrado, Stefani (2010) fez um pontual compêndio de cada um, de modo que o listamos a seguir:

- (i) No *Theme-Based Instruction*, ou curso temático de línguas, a aula é estruturada a partir de tópicos e temas (como: meio ambiente, direitos humanos, choque cultural etc.), que contribuem para a contextualização e significância da língua. A escolha dos tópicos a serem trabalhados em sala de aula deve conduzir ao desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas. O material didático normalmente é elaborado pelo próprio professor, ou selecionado a partir de diferentes fontes, gerando uma grande variedade de tipos e formatos de texto e de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula [...]
- (ii) O modelo *Sheltered content instruction* refere-se a cursos de conteúdo, ministrados em segunda língua, por um especialista da área, para um grupo de estudantes formado com este propósito. O diferencial desse modelo é que o grupo de alunos deve conter somente não- nativos da língua-alvo, favorecendo que o insumo apresentado a eles pelo professor seja apropriado ao nível de dificuldade da classe. O termo *Sheltered*, que significa *abrigado*, deixa claro a obrigatoriedade da separação entre nativos e não-nativos do idioma.
- (iii) [...] o modelo *Team-teach approach* prevê a atuação simultânea do professor da disciplina e do professor de línguas, que trabalham conjuntamente na promoção de situações autênticas de comunicação que servirão de base para o desenvolvimento de atividades e tarefas na língua-alvo, sobre o conteúdo que está sendo aprendido.
- (iv) *Adjunct approach*, modelo de ensino o qual associa dois tipos de curso: de conteúdo e de língua, ambos com o mesmo conteúdo, desenvolvidos de forma que um complemente o outro.
- (v) O modelo *Skills-based approach* é caracterizado pelo foco em uma habilidade de uma área acadêmica específica, como escrita acadêmica, por exemplo. (STEFANI, 2010)

Stefani (2010) não deixa de ponderar que nesse interim o professor tende a se sentir, dentre outros, estimulado, o que segundo ela, “vai de encontro aos princípios do aprendizado construído conjunta, cooperativa e colaborativamente, em que o professor figura como mediador, facilitador e participante ativo do aprendizado”, todas premissas da figura do professor na CBI.

Abre-se, no entanto, prerrogativas para uma tendência maior ao conteúdo do que necessariamente para um equilíbrio entre o conteúdo e a língua. Modelos como em (ii), aliás, *sheltered content*, fazem preferir um professor competente no conteúdo a ser ministrado cuja proficiência linguística sirva ao tratamento do assunto sem que seja especialmente o foco.

Destaque para *English as a Medium of Instruction* (EMI; ou “Inglês como meio de instrução”), uma modalidade de ensino que vem ganhando cada vez mais espaço em contexto de inglês LE, e maior relevância junto ao desenvolvimento de políticas de ensino/aprendizagem

(DEARDEN, 2014), cujas premissas são a de ensino de conteúdo em inglês LE em que ambos professor e alunos não sejam falantes nativos.

Suas bases remontam à princípios plurilinguísticos e multiculturais. O ensino de inglês não é pressuposto. Antes, assevera-se a ampliação de conhecimento acerca daquilo que agora denomina-se “cultura alvo” (DEARDEN, 2014). O contexto acadêmico especificamente tem assumido o EMI no âmbito de suas políticas de internacionalização (HÖFLING; ZACARIAS, 2017).

O foco no conteúdo é tamanho que a discussão passa a ser sobre a possível figuração do inglês como meio de instrução acadêmica, e menos da formação de professores de língua. Isto porque a necessidade em âmbito de EMI não é linguística, mas de ampliação de conteúdo facilitada a partir da mobilização de um idioma.

A novidade do EMI se revela no pouco volume de estudos que se dedicam a ele, mas destes, já se pode observar que as decorrências do emprego do EMI – que, aliás, tem sido mobilizado de maneira desavisada – não são devidamente conhecidas por enquanto (DEARDEN, 2014). Sabe-se, no entanto, das grandes afeições do EMI ao CBI, essa forma de instrução com forte apelo comunicativo que comunga de uma concepção de língua que rompe as barreiras da metalinguagem ao proporcionar condições de utilização significativa da língua alvo. Os resultados são observados durante um processo de construção de conhecimento viabilizado pela interação entre pares, professor e alunado e entre alunado e conteúdo, onde a reflexão sobre a aprendizagem toma posto primordial.

No contexto de formação de professores, a CBI veio a atender o que Almeida Filho (1992, 1993) já adiantava em relação aos professores de inglês, ou seja, um domínio muito precário da língua que ensinavam, além de conhecimento superficial das teorias de ensino e aprendizagem de línguas, o que os levava a operar a partir de convicções e experiências.

Os cursos de formação de professores de línguas apresentavam disparidade entre a carga horária dedicada ao ensino da língua e às teorias de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2005); dupla titulação, em que as disciplinas de licenciatura eram ministradas nos últimos anos a quem optasse por ela no fim do bacharelado (ABREU-E-LIMA et al, 2007); aulas ministradas em português (MELO E REGO, 2002), e delegação de disciplinas pedagógicas (MELLO, 2004) a áreas afins, tudo isso a comprometer o desenvolvimento linguístico dos professores em formação, contribuindo com a ineficiência das aulas escolares de inglês.

A alternativa para esse panorama pouco promissor à necessidade de mudança no contexto de formação de professores veio justamente com a CBI. Widdowson (1991) chamava

a atenção para o fato de que, para ele, explorar e aprender um tópico de interesse na língua alvo era o melhor caminho para se operar nela comunicativamente, uma vez que o conteúdo fosse significativo.

Assim, em um contexto de formação de professores, a apresentação de teorias de ensino e aprendizagem defasadas passaria a ocorrer de maneira satisfatória à medida que ela fosse integrada ao ensino da língua inglesa; o que poderia ser feito durando todo o curso, conforme sugeria Celani (2000).

Em relação ao contexto de formação de professores de onde os dados deste trabalho foram gerados, o interesse nas implicações da implementação da CBI não é recente. Em sua dissertação de mestrado, Donadio (2007) se dedicou a analisar os desdobramentos da implementação da CBI no referido curso e, após indicar fortes afeições metodológicas do curso à CBI, demonstrou que

- (i) instrumentos e procedimentos de avaliação eram utilizados “sem direcionamento explícito para avaliar os alunos na integração de competências propostas pela metodologia do curso”;
- (ii) os professores não possuíam “conhecimento específico em relação a teorias desenvolvidas em avaliação do processo de ensino-aprendizagem.”;
- (iii) havia nos planos de ensino “uma descrição superficial dos procedimentos avaliativos.” evidenciando “um desencontro entre uma proposta metodológica bastante nova [...] e um processo avaliativo ainda tradicional e não devidamente planejado”;
- (iv) apesar da “preocupação em relação à formação profissional do aluno-futuro-professor”, o processo de avaliação se mostrava “obscuro para as participantes”. (DONADIO, 2007)

Nota-se que o explicitado nos dados de Donadio (2007) ressoa nos estudos realizados no âmbito do CBI no tocante a um dos grandes impasses da abordagem: a avaliação. Swain (1988 apud MORGAN; HUAN, 2003) e Met (1991) manifestam imprecisão quanto aos procedimentos de avaliação em contexto CBI, seja pela dificuldade em identificar as razões da falha do aluno (se por conta do conteúdo ou do insumo linguístico), por falta de atenção entre forma e significado ou pelo desenvolvimento de instrumentos de avaliação não integradores.

Dessa forma, garantir o envolvimento do aprendiz em todas as etapas de sua aprendizagem, inclusive na avaliação por meio do feedback, por exemplo, pode assegurar ao

professor em contexto CBI a apara de arestas que a implementação dessa abordagem tem deixado.

1.1.2 Do desequilíbrio na CBI

Como tem sido tratado ao longo das passagens anteriores, na CBI se busca ensinar língua por meio de conteúdos e atividades embasadas em fontes autênticas e “reais”. De acordo com Celce-Murcia e Olshtain (2000)

Essa abordagem se baseia no princípio de que a aprendizagem da segunda língua será efetiva quando o foco seja na aquisição de conhecimento via língua alvo. Em outras palavras, o aluno usa a língua alvo para adquirir conhecimento e aprende a língua alvo, como subproduto do uso. Programas que se baseiam na CBI tendem a variar consideravelmente no que se refere às proporções entre língua e conteúdo, mas todos veem a língua como servindo aos propósitos da dimensão do conteúdo, e a instrução como mediadora e facilitador do desenvolvimento de conhecimento acerca do conteúdo.⁷ (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000).

É notório o distanciamento entre a CBI e os modelos clássicos de ensino que privilegiam a forma em detrimento do uso. No caso da primeira a língua incide sobre o conteúdo de forma providencial. Brinton et al. (1989) dizem que na CBI as atividades se voltam especificamente ao conteúdo estudado, e são desenvolvidas para que os alunos pensem e aprendam por meio do uso da língua alvo. Ou seja, o insumo prioriza a compreensão e ação sobre o conteúdo.

No entanto, essa não é a única definição oferecida; há na literatura certa imprecisão quanto à CBI quando tratam da relação língua/contéudo na abordagem. Vejamos algumas das definições da CBI:

[...] a **integração** de conteúdo com objetivos de ensino de língua. [...] refere-se **concomitantemente** ao ensino de temas acadêmicos e habilidades em segunda língua. [...] O foco dos alunos é na aquisição de informação via segunda língua e, neste processo,

⁷ Tradução deste autor para: This approach is based on the notion that second language learning can be very effective when the focus is on acquisition of knowledge and information via the target language. In other words, the learner uses the target language in order to acquire knowledge and learns a great deal of language as a natural by-product of such use. Programs based on this approach might differ considerably in the degree to which linguistic and content issues are separated or integrated, but they all view language use as serving the subject-matter dimension, and language instruction as accompanying and facilitating subject-matter development.

desenvolver suas habilidades linguísticas acadêmicas.⁸ (BRINTON et al. apud MET, 1991, *grifo nosso*)

[...] um novo paradigma no ensino e aprendizagem de línguas, focado na promoção da competência do aluno em uma segunda língua **enquanto** ele avança na aquisição de conhecimento sobre um determinado assunto⁹ (DUEÑAS, 2002, *grifo nosso*)

[...] uma abordagem para ensino de línguas que **integra** a apresentação de tópicos ou tarefas de outras disciplinas (como matemática e estudos sociais) em um contexto de ensino de segunda língua ou língua estrangeira (CRANDALL; TUCKER apud MET, 1991, *grifo nosso*)

A imprecisão incorre na proporcionalidade língua/conteúdo. As palavras grifadas não dão conta de assegurar a sobrepujança do conteúdo em relação à língua como disseram Brinton et al. (1989) haver na CBI.

No primeiro excerto, o emprego da palavra “integração” não corrobora a noção de sobrepujança. Antes, ela celebra o fato de uma abordagem que preveja um ensino diferente do que vinha sendo feito até pouco antes, e isso por meio da associação de conteúdo alheio à língua ensinada. Mais adiante, o emprego da expressão “concomitantemente” ratifica a noção apaziguadora da relação língua/conteúdo. O mesmo sentido é atribuído a essa relação com as palavras “enquanto” e a seguinte, “integra”.

Como qualquer abordagem integracionista, a CBI também suscita perguntas como “o que vem primeiro?” ou “estou sendo estruturalista ou comunicativo?”. Esse desafio se antecipa observadas as dificuldades que professores possam ter no planejamento de suas aulas CBI. Kinsella (1997), no âmbito de ESL, pondera que

Essas mudanças no fazer docente colocam a responsabilidade sobre os ombros do professor, e enquanto facilitam a compreensão a curto prazo, não dão conta de contribuir para que os aprendizes de ESL desenvolvam a habilidade de operar nela com segurança e competência autonomamente.¹⁰ (KINSELLA, 1997)

⁸ Tradução deste autor para: the **integration** of particular content with language-teaching aims. [...] it refers to the **concurrent** teaching of academic subject matter and second language skills. [...] The focus for students is on acquiring information via the second language and, in the process, developing their academic language skills

⁹ Tradução deste autor para: a new paradigm in language education, centered on fostering student competence in a second or foreign language **while** advancing in the knowledge of a subject matter.

¹⁰ Tradução deste autor para: These modifications of instructional delivery place the bulk of the responsibility on the teacher, and while facilitating short-term comprehension, they do not necessarily contribute to the ESL students' ability to confidently and competently embark on independent learning endeavors.

A crítica é que a CBI é muito centrada no professor, e que seu êxito em contextualizar o ensino de línguas é proporcionalmente inverso ao desenvolvimento de autonomia dos alunos. Uma vez que o professor torna o insumo compreensível, ao aluno é garantida apenas a compreensão imediata, e não o desenvolvimento de competências que o tornaria apto a operar no idioma em outro contexto.

Atribuímos a essas impressões alguma razoabilidade no que concerne não só à problemática da adaptação do insumo – que já fora tratada nesse texto – como também à dualidade da abordagem e como ela é recebida na entrega (ou “*delivery*”). Acreditamos que a força do conteúdo pode ser tal que se sobreponha à língua.

Não raro pude notar em aulas preparadas no âmbito da CBI que conteúdo era tão sobressaltado, que os aprendizes optavam por falar em português. Na maioria dos casos esses alunos tinham a competência necessária para operar no contexto na L-alvo, mas eles ainda assim interrompiam sua produção em inglês e, com a licença, diziam aquilo que queriam dizer, agora em sua língua materna.

A eles possa ter pesado mais na balança a contribuição ao conteúdo. Dessa forma, o sucesso tem a ver com o que se tem a dizer e com a própria validação como sujeito de opinião e crítica. Faltou atenção ao fato de que a aula era de língua inglesa, e que buscar operar naquela língua era o esforço esperado e aquilo que garantiria o processamento da língua pela própria língua (OXFORD; SCARCELLA, 1992).

Nesse sentido, caberia ao professor adaptar língua e também conteúdo de modo que esse último não seja fonte de tanta ansiedade a ponto de o engajamento ser em sua exploração, e em sua exploração apenas. E aí então temos o senso de responsabilidade e centralidade do professor que, diferentemente daquelas do estruturalismo, não tem controle algum do resultado de suas escolhas pedagógicas em seus alunos.

Por outro lado, insiste-se que tal responsabilidade deva ser bem-vinda pelos professores, pois representa emancipação e garantia de uma atuação que que faça valer os esforços investidos em sua graduação. Refletir sobre a questão de proporcionalidade e buscar formar de viabilizar um ensino de línguas significativo de forma geral já são bastante distintivos, embora não afastem o desafio de se considerar procedimentos avaliativos que sirvam a uma abordagem comunicativa.

1.2 Da avaliação formativa

O comunicativismo e sua prerrogativa de língua como meio de comunicação faz incidir sobre a avaliação o caráter formativo. Black e Wiliam definiram a avaliação formativa como “todas as atividades realizadas por professores ou seus alunos que provenham informações a serem usadas como feedback para modificar a rotina de ensino e aprendizagem em que estão inseridos.”¹¹ (BLACK; WILLIAM, 1998). Em suma, trata-se de um processo que visa fornecer subsídios a intervenções necessárias na rotina de aprendizagem de modo a salvaguardar o desenvolvimento linguístico.

Em consideração às propriedades da avaliação formativa, Scriven (1967) já adianta a necessidade de um programa educacional flexível o bastante para dar lugar às intervenções e ajustes decorrentes de sua implementação.

É evidente, portanto, como o planejamento assume papel preponderante em um contexto que preveja a implementação de avaliação formativa, como é o caso da CBI. O quão formativa seja a avaliação dependerá, para Popham (2008), do quanto as informações apresentadas durante o curso foram incorporadas para atender as necessidades dos alunos durante o período de avaliação. Assim, a presunção de interstícios para a avaliação é inerente, bem como a apresentação de itens que se revelem necessários à operacionalização dos alunos em dado contexto.

Perie et al. (2007) viabilizam o termo avaliação à medida que afirmam que sua definição depende de seu propósito. Assim, abrem a prerrogativa de uma rotina de avaliação formativa que sirva tanto à avaliação de desempenho quanto à avaliação empregada em contextos estruturalistas.

É interessante notar como a hibridização – como a que vimos anteriormente em relação ao termo avaliação – tão recorrente em nossa área pode resultar em itens peculiares. É o caso do que Wininger (2005) chama de *formative summative assessment*. Segundo suas considerações, que decorrem do ponto de vista de que a avaliação depende de seu propósito, é possível aliar dados qualitativos a dados quantitativos.

A controvérsia está no bojo do que se compreende por avaliação formativa. Para todos os efeitos, ela promove o levantamento de feedback que deve ser utilizado pelos alunos de modo a viabilizar sua comunicação. Esse movimento é de dependência do professor que, como

¹¹ Tradução deste autor para: all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.

aclarado, deve planejar momentos de reflexão e de implementação de informações colhidas no feedback, e do aluno, que deve ser capaz de notar e implementar as mudanças necessárias em sua produção.

Nesse contexto, há quem garanta que a atribuição de notas ou conceitos, portanto, medidas quantitativas em uma rotina de avaliação formativa, representa “grande confusão a aqueles que estejam tentando publicar ou consumir literatura sobre avaliação porque ela pode ser usada por alunos e professores para tomarem conhecimento sobre o processo de aprendizagem, ou pela administração, na criação de novas políticas.¹²” (DUNN; MULVENON, 2009). Isso porque a atribuição das notas pode desequilibrar a balança entre as oportunidades que a avaliação formativa deve dar aos alunos para eventuais ajustes, e a necessidade de uma avaliação institucional que, por sua vez, intervenha ou não nos procedimentos de aula em caso de conceito insatisfatório.

Os mesmos autores representam o impasse acerca da avaliação argumentando o seguinte em uma metáfora com um martelo:

[...] um martelo é um martelo, independentemente de como seja usado. Se definirmos o martelo a partir de seu uso, falar dele durante o processo de reforma da casa será muito difícil. Será mais fácil simplesmente pedir e, então, receber um martelo, do que descrever para que se usa um martelo (i.e., se pedirmos aquela coisa que utilizamos quando queremos fazer um buraco na parede, há chances de recebermos uma marreta em vez de um martelo)¹³ (DUNN; MULVENON, 2009)

Em outras palavras, a nota ou conceito em um contexto que prime pela avaliação formativa tendem a ser mais úteis à reforma da casa ou, nesse caso, ao andamento da disciplina e da efetividade dos procedimentos de aula e de avaliação. Trata-se, portanto, de uma orientação holística que tenha como base os objetivos da disciplina.

Por outro lado, a descrição do uso da avaliação, ou sua finalidade serve mais ao estabelecimento de prerrogativas que auxiliem na construção de conhecimento acerca da própria avaliação de modo a aferir como o processo avaliativo se desenrola e de que maneiras pode-se utilizá-la para atender a uma finalidade de uso próprio.

¹² Tradução deste autor para: a great deal of confusion for those trying to publish or consume assessment literature because one assessment could be used by students and teachers to inform the learning process as well as by administrators to create policy changes.

¹³ Tradução deste autor para: a hammer is a hammer regardless of how it is used. If a hammer was defined by its use, it would make the discussion of the tool much more difficult in the remodeling of a home. It is easier to simply ask for and receive a hammer than to provide a description of the intended use (i.e., if you ask for an item that can make a hole in the wall, you might receive a sledge hammer in lieu of a hammer).

O grupo sueco responsável pelo desenvolvimento de avaliações Assessment Action Group/AiFL Programme Management Group (AAG/APMG; 2002–2008)¹⁴ faz essa distinção a partir de dois pontos de vista: um que incide sobre a avaliação e outro que conta com ela. Para os autores, a avaliação formativa pode ser concebida de duas formas: uma que a vê como instrumento para aprendizagem, e outra que vê a avaliação como instrumento de aprendizagem, aliás

avaliação para aprendizagem (ApA) e avaliação como aprendizagem (AcA). O propósito de ApA é o de monitorar o progresso do aprendiz em relação ao objetivo desejado, buscando selar a lacuna entre o estado atual do aluno e o resultado desejado. [...] AcA à reflexão colaborativa e individual sobre os dados colhidos acerca da aprendizagem. Trata-se de um processo em que os estudantes e professores definem objetivos de aprendizagem, compartilham suas intenções e critérios de sucesso, e avaliam sua aprendizagem por meio do diálogo e da autoavaliação e avaliação em pares.¹⁵ (AAG/APMG, 2002–2008)

A primeira (ApA) tende a levantar dados que contribuam para ajustes na metodologia de maneira a contribuir com a aprendizagem dos alunos – e mais se afeiçoa à notas e conceitos. A segunda (AcA) compreende a avaliação como um momento em que esses mesmos alunos possam tomar consciência de seu desenvolvimento.

O emprego de expressões como “learning intentions”, “success criteria”, “learning goals”, “desired outcome” e “desired goal” evidencia que a rotina de avaliação formativa demanda objetivos precisos para operar adequadamente. Os critérios de avaliação se revelam fundamentais à efetividade da avaliação por representarem a medida para aferição, e são relevantes, portanto, tanto ao professor quanto ao aluno uma vez que esse último também desempenha papel ativo no processo avaliativo, por meio do feedback, por exemplo.

Termo recorrente na área de avaliação em tempos comunicativos, o feedback não é tão controverso quanto é a própria avaliação. Abundam na literatura definições que ratificam sua efetividade ao aprendizado de línguas.

¹⁴ Trata-se de uma iniciativa do governo escocês que se dedicou ao estabelecimento de um sistema novo de avaliação e na disponibilização dessas informações aos interessados em implementar uma rotina de avaliação formativa.

¹⁵ Tradução deste autor para: assessment for learning (AfL) and assessment as learning (AaL). The purpose of AfL is to monitor the progress of the learner toward a desired goal, seeking to close the gap between a learner’s current status and the desired outcome. [...] AaL refers to the collaborative and individual reflection on evidence of learning. It is a process “where pupils and staff set learning goals, share learning intentions and success criteria, and evaluate their learning through dialogue and self and peer assessment.

Sinônimos afeitos a eras estruturalistas são recompensa, prêmio e elogio. No âmbito da avaliação formativa, mais alinhada ao comunicativismo, o feedback pretende ser evidência da necessidade de ajuste ou de validação das escolhas pedagógicas (SADLER, 1989), cuja finalidade é promover a autonomia.

Para Winne e Butler (1994) feedback é a “informação com a qual o aprendiz pode confirmar, adicionar, sublinhar, adaptar e reestruturar informações na memória, seja ela conhecimento de área afim ou metacognitivo, crenças sobre si mesmo e de tarefas, ou estratégias cognitivas.¹⁶” Esse movimento compreende o processo de aprendizagem como um todo, e corrobora a noção de que a regulação, ou seja, o estado atual e as medidas a serem tomadas, deva ser feita pelo aprendiz.

Sobre isso, Karoly (1993) diz que

Autorregulação se refere aos processos internos ou transacionais que possibilitem ao indivíduo a operar sobre suas atividades baseadas em seus objetivos longitudinalmente e em diversos contextos. Regulação implica em modulação de pensamento, afeição, comportamento ou atenção via uso deliberado de mecanismos específicos de meta-habilidade.¹⁷ (KAROLY, 1993)

e evidencia tratar-se de um processo muito sofisticado a centrar-se fortemente no aluno, suas ações e suas possibilidades, em um movimento que recorre diretamente à cognição.

É o que Nicol e MacFarlane-Dick (2006) argumentam quando garantem que o feedback é formativo quando predispõem a mobilização de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos. É por isso que elogios e recompensas não representam feedback nesse contexto, pois não se revelam como chances de mobilização daquelas estratégias. Segundo Hattie e Temperley (2007) o feedback formativo incide sobre como realizar uma tarefa, e não sobre o resultado.

É notório o apelo do feedback à cognição do aluno que, por sua vez, deve ser preparado para esse movimento. A tomada de consciência sobre o feedback é fundamental, pois sem ela, mesmo quando apresentadas as oportunidades previstas no planejamento do professor, o aluno não o operará adequadamente de modo a colaborar com sua própria aprendizagem, e não terá

¹⁶ Tradução deste autor para: information with which a learner can confirm, add to, and overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies.

¹⁷ Tradução deste autor para: Self-regulation refers to those processes, internal and/or transactional, that enable an individual to guide his/her goal-directed activities over time and across changing circumstances (contexts). Regulation implied modulation of thought, affect, behavior, or attention via deliberate...use of specific mechanisms and supportive metaskills.

sucesso em visualizar o feedback como o conjunto de iniciativas que ele deve tomar para selar a lacuna entre seu estado atual e seus objetivos (VYGOTSKY 1978; 1987). Ao incidir no processo de aprendizagem, o feedback é o que garante ao aluno a possibilidade de operar em seu tempo, à sua maneira e com menos chances de se frustrar.

Hattie e Temperley (2007) contribuem didaticamente com a noção de feedback e como ela pode ser considerada pelos interessados. Segundo os autores, há três maneiras de conceber o termo, a saber,

- (i) “feed up”: ou, aonde se pretende chegar?, e tem a ver com o compartilhamento dos objetivos de aprendizagem;
- (ii) “feedback”: ou, como estamos indo?, e monitora e avalia o progresso seja para uma tarefa específica ou como um todo,
- (iii) e “feed-forward”: ou, aonde vamos agora?, que se relaciona às medidas necessárias ao aprimoramento seja para uma tarefa específica ou como um todo longitudinalmente.¹⁸

Em (i) temos que com o compartilhamento se busque pares com objetivos iguais ou similares de modo a salvaguardar o “peer assessment” (AAG/APMG, 2002-2008). No âmbito da avaliação como útil à disciplina, ou somativa, o compartilhamento se revela como medida para verificar se o que se espera daquela disciplina é condizente com o que buscam os aprendizes.

Em todos os casos, os objetivos é que moldarão os processos à medida que se mobilizem as estratégias necessárias à aprendizagem. O feedback, por sua vez, para ser efetivo, deve ser aproveitado ao se mobilizarem essas estratégias em um processo de metacognição alcançável por meio de iniciativas das quais se tratará posteriormente.

Explicitadas as peculiaridades da CBI na relação conteúdo/língua, suas premissas e tangências teóricas, há de se desenhar o papel do professor nesse contexto. Em um paralelo às abordagens estruturais, temos de antemão que o professor não será a única fonte de informação, tampouco modelo maior. De acordo com Brinton et al. (1989 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2014), os professores

¹⁸ Tradução deste autor para: (a) Feed-up: Where are we going? This concerns itself with the sharing of learning objectives; (b) Feedback: How are we doing? A question which monitors and assesses learning progression, either for a specific task or more generally; (c) Feed-forward: Where to next? This question relates to the next steps required for improvement on a specific task/project or more generally across time (HATTIE; TEMPERLEY, 2007).

[...] passam a ter de encarar a docência de uma forma diferente, da perspectiva da contextualização de suas aulas utilizando o conteúdo como ponto de partida. Ao fazer isso, os professores estão, na verdade, comprometendo-se com a adaptação e desenvolvimento de materiais. O investimento de tempo e energia dos professores para criar um curso CBI não se compara ao esforço que os alunos terão de fazer, uma vez que eles representarão o eixo por onde orbitarão o currículo, materiais e as escolhas pedagógicas.¹⁹. (BRINTON et al., 1989 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2014)

A ruptura se dá justamente na necessidade de um saber específico que, agora, se tornou essencial ao fazer docente. Ao professor cabe adaptar e desenvolver materiais contextualizados e, como adicionam Stryker e Leaver (1993 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2014),

1. Os professores devem estar aptos a mudanças, quando necessárias.
2. Devem ser capazes de implementar técnicas de trabalho em grupo e colaborativas.
3. Devem ser capazes de organizar atividades de leitura colaborativa.
4. Devem ser capazes de antecipar conhecimento necessário sobre tópicos em particular e habilidades linguísticas necessárias ao êxito dos alunos.
5. Devem ser capazes de auxiliar os alunos a formar competência estratégica.
6. Devem ser capazes de executar a abordagem processual na escrita.
7. Devem ser capazes de utilizar técnicas de correção apropriadas.
8. Devem ser capazes de auxiliar os alunos no desenvolvimento e manutenção de níveis altos de entusiasmo.²⁰.

Ou seja, ao professor cabe saber a língua que ensina e operar nela de modo a promover engajamento de seus alunos. O engajamento se dá por meio de assuntos que, por sua vez, devem

¹⁹ Tradução deste autor para: are asked to view their teaching in a new way, from the perspective of truly contextualizing their lessons by using content as the point of departure. They are almost certainly committing themselves to materials adaptation and development. Finally, with the investment of time and energy to create a content-based language course comes even greater responsibility for the learner, since learner needs become the hub around which the second language curriculum and materials, and therefore teaching practices, revolve.

²⁰ Tradução deste autor para: 1. Teachers should have the ability bring the change of direction if needed.
2. They should have the ability to implement group work and team-building techniques.
3. They should have the ability to organize jigsaw reading arrangements.
4. They should have the ability to provide prior knowledge about particular topics and language skills required for learner success.
5. They should help students to form coping strategies.
6. They should execute the process approach in writing.
7. They should use the appropriate error correction techniques.
8. They should help students in developing and maintaining high level of enthusiasm

garantir a aprendizagem do idioma a partir de interação significativa. Esse processo denota imersão e atenção aos desafios e intimidações que a língua falada possa representar.

E isso porque um dos maiores objetivos da CBI é o de tornar os alunos autônomos. Em um movimento claramente distinto ao daquele de ordem estruturalista, na CBI os aprendizes devem se envolver ativamente no processo de construção de conhecimento.

Brinton (apud Nunan, 2003) lista uma série de princípios que viabilizam essa autonomia, e que segundo ele são (i) basear as escolhas pedagógicas no conteúdo e não na língua; (ii) integrar habilidades, de modo a refletir o que ocorre no “mundo real”; (iii) envolver os alunos em todo o processo de aprendizagem, desde a seleção de material até a avaliação, bem como o insumo conteudista, (iv) utilizar textos e tarefas autênticos e (v) conscientizar para propriedades linguísticas.

Chamamos a atenção para os itens (i) e (v). A premissa do primeiro é basicamente a de que o estudo do conteúdo promove a ampliação de ambos conhecimento e vocabulário funcional, e primá-lo seria, portanto, o mais adequado. A premissa de (v) é justamente a de que os professores devem preparar uma seção em que se possa refletir sobre o item linguístico alvo de modo que os alunos tenham a oportunidade de ter seu funcionamento esclarecido.

Em suas considerações a respeito do lugar da gramática em CBI, Hernández (2005) afirma que

Na CBI, a gramática não é considerada uma dimensão alheia à língua. Antes, como um componente de outras habilidades. A gramática deve emergir de fontes. Ser desenvolvida a partir de insumo, produção e dos objetivos curriculares. A gramática que ensinarmos deve servir ao aluno de modo que ele possa acessar informações e falar delas. O professor ou desenvolvedor do curso tem a incumbência de identificar itens gramaticais e demais formas linguísticas que possam complementar o tópico ou o tema das atividades.²¹ (HERNÁNDEZ, 2005)

e deixa claro que, à parte do desafio ao professor, é necessário aos alunos preparo instrucional, para não dizer psicológico. É recorrente a frustração em alunos de programas CBI que solicitam aulas “tradicionais” (RICHARD; RODGERS, 2014). Uma das causas, estamos certos, é a de que aprender língua em CBI não demanda ignorar a gramática, mas percebê-la em contexto.

²¹ Tradução deste autor para: In CBI, grammar is not viewed as a separate dimension of language. It is seen as a component of other skills. Grammar should emerge from sources. It should be a direct outgrowth of input, output, and curricular objectives. The grammar we teach should help students access information and talk about it. The instructor or course developer has the responsibility to identify relevant grammatical and other linguistic focuses to complement the topic or theme of the activities.

Esse exercício é sofisticado e requer maturidade cognitiva a ponto de ter claro para si que os propósitos da aula consistem em aprender um conteúdo e circular nele operando formas linguísticas até então desconhecidas, mas apropriadas, por meio de atividades de noticing e conscientização, cujos objetivos são o de “viabilizar a conscientização metalinguística dos alunos que servirá como ferramenta na extração de informação do insumo da CBI e, portanto, à aprendizagem por meio do tema tratado²²” (LYSTER; BALLINGER 2011 apud RICHARDS; RODGERS, 2014).

Esse objetivo é alcançado por meio de trabalhos em grupo, atividades em pares e demais medidas – algumas das quais já foram citadas – que tendem a evidenciar o aluno em suas particularidades e por isso são fonte potencial de ansiedade.

Assim, desenha-se uma rotina de avaliação que se valha como instrumento de aprendizado como meio de feedback por si só, e que considere as especificidades do avaliando enquanto sujeito promotor de ações sociais.

1.2.1 Da avaliação da oralidade

O ensino de língua inglesa tem passado por diversas fases verificáveis pelos registros teóricos na literatura. Do estruturalismo ao comunicativismo, a oralidade tem ocupado lugares distintos na aula de inglês, e tem sido avaliada de várias formas também.

Rotinas de avaliação observadas em contextos estruturalistas se dedicavam a mensurar aspectos formais da língua, como a pronúncia, por exemplo. Esses procedimentos privilegiavam a correção da língua em relação à variante padrão, ou ao que se entendia por “falante nativo”. Dos procedimentos mais característicos encontram-se os *drills*, aliás, exercícios de repetição comumente instalados em contextos de pergunta e resposta, ou *role plays* em que os candidatos se utilizavam de estruturas gramaticais previamente apresentadas, com nenhum poder de escolha, como meio de demonstrar o que haviam aprendido.

Com o advento do ensino comunicativo, surge a necessidade de uma avaliação que leve em conta o sentido do que se está dizendo. Não basta que o candidato repita algumas sentenças como “papagaio”; ele precisa entender o que está dizendo e precisa se fazer entendido. Nesse sentido, surgem outras formas de avaliação: mais válidas, porém menos confiáveis.

Assim, é mais comum que a oralidade seja avaliada em exames de proficiência. Não se tem dados, até então, da avaliação da oralidade como rendimento em uma afiliação mais

²² Tradução deste autor para: strengthen students’ metalinguistic awareness, which then serves as tool for extracting information from content-based input and thus for learning language through subject-matter instruction.

próxima do comunicativismo. O desafio então é transferir para a sala de aula a experiência dos exames de proficiência (métodos e critérios de avaliação) sob o olhar da avaliação formativa.

Em contexto de avaliação de proficiência, a avaliação da oralidade tem ocorrido de diversas maneiras como, por exemplo, por meio de entrevistas, trabalhos em pares e apresentações orais. As entrevistas costumam ser conduzidas pelo professor que, portanto, assume as vezes do entrevistador. É comum que as perguntas tenham como mote uma figura ou outro texto que, no caso, funcione como motivador para a intenção de fala, ou elemento provocador. Os trabalhos em pares tendem a consistir em tarefas às quais as duplas são designadas de modo que a interação entre ambos os participantes resulte em um parecer contrastivo. As apresentações orais, por sua vez, costumam consistir de seminários em sala de aula sobre temas previamente estabelecidos ou não, em que o professor tende a atribuir algum conceito (LUOMA, 2004).

De modo geral, tais avaliações podem ser realizadas individualmente, em formato de entrevista. A partir da década de 50, esta prática se tornou comum, mas se revelou custosa uma vez que demanda relativo tempo. O que se conhecia por flexibilidade nessas avaliações, por sua vez, se revelou como influência do entrevistador no processo de entrevista (SAVIGNON, 1998), o que, inevitavelmente, incide sobre os resultados.

No tangente aos procedimentos de avaliação da oralidade em contexto de formação de professores, alguns trabalhos já foram realizados com foco no papel do entrevistador na modalidade concernente às entrevistas, por exemplo. Ao investigar a relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado em interações face a face em contexto de aplicação de exame de proficiência de português para estrangeiros, Bottura (2014) sinaliza a existência de um conjunto de estratégias e tipos de apoio dos quais os entrevistadores lançam mão de modo a propiciar maior ou menor simetria nessas interações. Estas condutas, segundo a autora, ocorrem consciente ou inconscientemente, sendo inegável, no entanto, a influência que elas têm na interação que logicamente compreende o interlocutor a ser avaliado. A isto, a autora dá o nome de colaboração:

“Quanto menos colaborativo o entrevistador, maior se torna o grau de assimetria entre ele e seu interlocutor, o que contribui para que a interação face a face se torne mais mecânica e menos próxima de uma situação de uso real da linguagem. O inverso, portanto, é reconhecidamente verdadeiro. Quanto mais colaborativo o entrevistador, maior sua contribuição para a realização de uma interação mais próxima do real. (BOTTURA, 2014)”

Neste sentido, baseados na concepção dos níveis de colaboração do entrevistador, a interação face a face em contexto de entrevista se revela como situação potencialmente volátil à medida que pode contribuir mais ou menos na produção dos entrevistados. Assim, o papel do entrevistador se resume a uma conduta mais ou menos colaborativa no processo de interação com o entrevistado, o que influencia diretamente no diagnóstico de sua produção ou, mais amplamente, no desempenho do entrevistado ao ter sua produção oral em LE avaliada.

As apresentações orais mais comuns, por sua vez, procedem da seguinte maneira: aos alunos são designados temas da escolha do professor e de potencial interesse comum com o grupo, temas estes que devem ser abordados oralmente em contexto de seminário. Estas apresentações podem ocorrer a partir de um número adaptável de participantes; de duplas a grandes grupos, que devem planejar suas apresentações de modo que elas durem um período determinado.

Assim como nas entrevistas, muitas variáveis incidem sobre o desempenho dos avaliados enquanto eles fazem suas apresentações orais. Em cada caso, consta-se de familiaridade com o tema, duração da avaliação, conhecimento prévio do tema, encargos infringidos aos avaliados, o avaliador, entre outros. É lógico, então, que os parâmetros sob os quais se emitirá um conceito baseiam-se no meio pelo qual se avaliou o participante, considerando, assim, as variáveis que incidem sobre o desempenho dos avaliados. Os critérios para uma avaliação confiável, no entanto, permanecem inconclusivos à medida que dependem, ainda, da abordagem sob a qual a produção oral é compreendida.

As escalas de avaliação procuram dar conta de abranger as possibilidades e prover critérios com os quais se poderá mensurar a produção oral do avaliado. Alguns deles se utilizam de números para a classificação, e outros apresentam considerações sobre o que cada pontuação vem a significar, embora, Brindley (1998) assegure que tais considerações nem sempre deixam claro o que realmente significam, ou o que os avaliados devem ser aptos a fazer em cada nível da escala.

Isto quer dizer que a confiabilidade desse e de outros formatos de avaliação tangencia condições muito específicas que tendem a depender do entrevistador (ou avaliador, de uma forma geral), mais do que do entrevistado (ou sujeito avaliado, também de uma forma geral). Uma avaliação da oralidade em contexto de formação de professores em formato de entrevista deveria ser, então, além de um meio de contribuição para a competência linguística do entrevistado, circunscrita ao conceito de oralidade como prática social, e com calibragem desenvolvida de modo a prever a influência do entrevistador no processo de entrevista. Assim,

se submetidos à mesma avaliação com entrevistadores diferentes, os resultados, embora diferentes, seriam calibrados à luz do que se reconheceu como a influência do entrevistador. Ocorre que esse processo de calibragem deveria ser reconhecido como uma conduta que asseguraria a confiabilidade da avaliação na mesma medida em que se considera a inconstância dos resultados um fator que a tornaria menos confiável. Uma maneira de poupar tamanha empresa tem sido as entrevistas em pares que, segundo Luoma (2004), têm mais potencial de demonstrar as habilidades dos entrevistados.

Isto ocorre por promover uma variedade maior de tipos de conversação que não costuma ocorrer em entrevistas individuais, e justamente por ser um meio pelo qual se pode poupar tempo. Neste contexto, a literatura prevê que o entrevistador não tome parte na interação que deve ocorrer somente entre os avaliados.

As apresentações orais, em contrapartida, parecem ser opções mais seguras no estabelecimento de condições que se aproximem da realidade ou da prática social mais espontânea. Isto, se baseados na definição de Dolz et al (2004), para quem o seminário é um gênero que possui fortes relações com os eventos comunicativos que acontecem em uma aula, ou seja, uma amostra de como o professor em formação atuaria em contexto de serviço. Dessa forma, os fatores como tempo previsto de duração, familiaridade ou não com o tema e até mesmo a quantidade de integrantes podem não incidir tão fortemente nos resultados uma vez que são condições plausíveis, o que, por conseguinte, os torna particularmente interessantes quando entendidos como avaliação da oralidade em língua inglesa.

Ocorre que, embora os instrumentos mais recorrentes de avaliação da oralidade em contexto de formação de professores tenham sido reconhecidos e descritos – com suas incipiências e potencialidades –, bem como a função do avaliador em cada um deles, um fator importante segue às sombras: os critérios de avaliação. Eles parecem estar mais diretamente ligados ao que se entende por oralidade que, neste caso, é tangente à prática social. O desafio é desenvolver critérios que coadunem com esta visão que, por sinal, parece a mais acertada.

Assim, a avaliação assume diversos formatos que se afunilam na medida em que se compreende que, em contexto de formação de professores, ela deve primar por contribuir para com a formação linguístico-comunicativa do professor pré-serviço, além do uso social da linguagem. Esta peculiaridade da avaliação da oralidade em contexto de formação de professores não a isenta de aspectos inerentes à avaliação, a saber, a validade e a confiabilidade.

Luoma (2004) conclui que a confiabilidade é a consistência do resultado de um teste, o que significa que se aplicado ao mesmo grupo de alunos em ocasião distinta como, por exemplo,

um dia depois do primeiro, o segundo teste apresentará os mesmos resultados. Um teste válido, por sua vez, tem relevância nos meios sociais, bem como nos usuários dos resultados e nos examinados. Para Hughes (2003), de visão tradicional, a validade se refere ao propósito da avaliação de maneira que deve avaliar bem aquilo que pretende. Ainda segundo Luoma (2004), os resultados das avaliações podem ser interpretados de duas formas: a partir do desempenho de um grupo em particular, com referência na norma; ou a partir de um nível específico ou domínio da habilidade, com referência em critérios.

Estudos posteriores deram nova toada à validade. Isto ocorreu ao passo que se associaram ao da validade os conceitos de avaliação de desempenho e de retroatividade. Para Scaramucci (2011) a nova teoria da validade se desenvolveu a partir de 1985 com as publicações do código oficial de prática profissional nos Estados Unidos (AERA/APA/NCME2 “Standards for Educational and Psychological Testing”), de Cherryholmes (1988), Moss (1992) e Wiggins (1993).

É imperativo reiterar que a avaliação da oralidade tem se demonstrado complexa quando se busca alinhá-la aos princípios comunicativos pertinentes à contemporaneidade. A problemática da confiabilidade assevera o desafio. A dificuldade aumenta quando se toma contextos como os de onde os dados desse trabalho foram gerados, ou seja, o de formação de professores de língua inglesa alinhado a uma abordagem integracionista tanto em relação às habilidades linguísticas, quanto em relação ao conteúdo e língua.

Assim, a ausência de estudos que assegurem procedimentos avaliativos comunicativos à avaliação formativa da oralidade tem levado PD a assumir que seus critérios são intuitivos, quando podem ser, na realidade, relativizados de acordo com o desempenho dos alunos uma vez que busca uma avaliação formativa.

1.2.2 Da avaliação de desempenho

Na medida em que avançavam as considerações acerca do comunicativismo, juntamente a de meios de instrução como a baseada em conteúdo, fez haver a necessidade de reconsiderar rotinas de avaliação existentes até então, abrindo espaço para o teste de desempenho, termo oriundo principalmente do contexto vocacional. Ela prevê a avaliação da proficiência à medida que o sujeito age no mundo e opera nele. Para tanto, ao sujeito avaliado devem ser dadas oportunidades de produzir língua de maneira significativa e sobretudo autêntica (MORROW, 1977).

É evidente que o teste de desempenho se afasta substancialmente daquela que mede o que o sujeito avaliado sabe sobre a língua, aliás, teste de conhecimento, entendida aqui como aquela alinhada aos procedimentos estruturalistas. Trata-se de um conceito que opera sobre práticas individuais por meio das ações de todos os participantes (CLARK, 2002) sob a premissa da interação e, sobretudo, das variáveis que devem incidir sobre o teste.

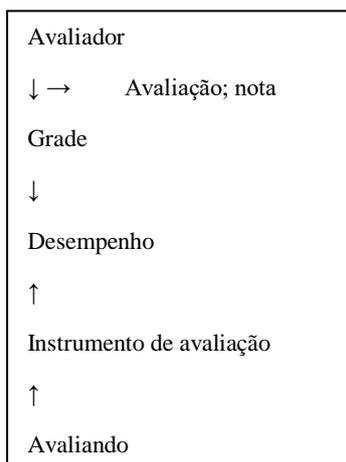
Afastar-se de procedimentos afeitos ao estruturalismo impôs à avaliação certa complexidade se em comparação com o teste de conhecimento. Considerações como as de Hamayan (1995) garantem a incidência de inúmeros aspectos no teste de desempenho a serem avaliados de forma conjunta. Isso significa dizer que opor-se às condições estruturalistas, ou seja, a uma visão de língua segmentada e divisível, implica em avaliar habilidades integradas, concepção essa bem familiar ao comunicativismo.

Dentre as demais variáveis indispensáveis ao teste de desempenho encontra-se a dos participantes. Essa variável é a mais assombrosa, pois inclui na rotina de avaliação de desempenho o fator humano; e o que sabemos dele, afinal? No âmbito da avaliação de desempenho, temos algumas informações.

Quando se fala de participantes, entende-se avaliandos e aplicadores (que são, muitas das vezes, os próprios professores). E sem invadir irresponsavelmente demais áreas do conhecimento, pode-se considerar que sobre eles age toda sorte de sentimentos, impressões. Algumas delas são notadamente derivativas da interação que é prevista pelo teste de desempenho. Shohamy (1982) elenca alguns, dentre eles, a ansiedade, motivação e perseverança; todos a influenciarem em alguma medida os resultados do teste de desempenho a que forem submetidos.

O esquema a seguir adaptado por McNamara (1996) é bem elucidativo ao tornar possível inferir as variáveis afetivas da interrelação entre os sujeitos envolvidos em um teste de desempenho.

Quadro 1. Teste de desempenho adaptado por McNamara (1996)



O esquema ainda deixa claro que, ao contrário do que se pode prever em contexto de avaliação de conhecimento, isto é, uma relação direta entre candidato, aliás, avaliando, e instrumento, a relação entre essas duas entidades é mediada por tantas outras, incluindo a do avaliador, em âmbito de avaliação de desempenho. Embora a atuação do avaliando incida sobre o instrumento, este é submetido ao que McNamara (1996) chamou de desempenho.

Orbitam o desempenho os critérios, isto é, instâncias a serem definidas de modo a viabilizar a avaliação não só de aspectos linguísticos, como também as que agora se somam aos itens a serem avaliados em um teste de desempenho, quais sejam comportamento e adequação, e tudo o que dê conta de atender às premissas comunicativas da língua que se pretende avaliar.

Ao passo que a aplicabilidade do teste de desempenho se estende a contextos que querem saber o que o sujeito avaliado é capaz de fazer utilizando-se do idioma, o critério de avaliação é estritamente comportamental com vistas para além do teste. Scaramucci (2011) acredita ser importante haver

“[...] uma distinção clara entre o critério, ou seja, o comportamento comunicativo na situação alvo que se quer avaliar e o teste ou instrumento para avaliá-lo. Nos testes de desempenho, diferentemente dos testes tradicionais, a situação que serve como critério é simulada em um grau muito maior. Apesar de realistas, entretanto, as situações de avaliação não serão reais, mas sempre situações de avaliação, que somente poderão ser consideradas reais pelo fato de ocorrerem na vida real.” (SCARAMUCCI, 2011)

Assim, guardadas as influências do teste que, embora com apelo comunicativo nesse ínterim segue sendo um teste, a avaliação se dará a partir da amostra comportamental produzida. Os dados são avaliados a partir de inferências sobre as quais se poderá medir as condições do sujeito avaliado de operar em um contexto similar (MCNAMARA, 2000).

A partir de sua grade de avaliação, ou seja, daquilo que pretende avaliar, o avaliador elabora critérios os mais próximos possível do teste, esse que, por sua vez, se achega o quanto mais das situações discursivas alvo. É dessa interrelação que as inferências são feitas. Conforme assevera Kobayashi (2010) “em uma avaliação de desempenho, o que interessa é coletar evidências que possam demonstrar o potencial que o candidato possui para desempenhar futuramente a situação do critério, assim como identificar aspectos subjacentes ao desempenho em si”.

Nesse contexto, os instrumentos de avaliação adequados são justamente aqueles que inserem o sujeito avaliado em situações autênticas e significativas de uso, mas eles por si só

não são parâmetros para a avaliação. O comportamento do sujeito avaliado à medida que é submetido ao instrumento é que dará margens para a avaliação caracteristicamente subjetiva e inobservável. De modo a assegurar certa precisão à nova rotina de avaliação, Shohamy (1995) se vale de um conjunto de questões que concordamos que devam ser consideradas na elaboração de testes de desempenho, principalmente aquelas sobre o avaliador, como quem ele deve ser; um nativo, especialista ou um professor?; e qual o peso dado à cada critério, e como os resultados devem ser dispostos para servir ao sujeito avaliado.

A premissa de que o desempenho do sujeito avaliado será aferido com base em sua capacidade de agir no mundo prototipicamente extraída de seu comportamento em um teste cujos critérios sejam comportamentais e não de conhecimento, fazem o teste de desempenho calcar-se firmemente no mundo social.

Dessa forma, ser válido é também ser significativo socialmente. Para isso fala-se de efeitos retroativos, sejam eles internos ao teste – ou seja, o teste pode causar tanto ansiedade quanto motivação ao sujeito avaliado – ou externos, caso em que as características do teste influenciam a organização de currículos, a elaboração de políticas públicas, e até atuam como supressoras, pois

“a forma como a avaliação tem sido usada, nesse caso, apenas como mecanismo de exclusão e manutenção do status quo tem recebido críticas contundentes por contemplar apenas os valores de grupos dominantes, não contribuindo necessariamente para a implementação de mudanças positivas. (SCARAMUCCI, 2011)

A área de Letras, por exemplo, carece de testes retroativamente significativos no âmbito profissional cujos critérios assegurem o exercício pleno da profissão em todos os níveis, não apenas no do conhecimento, mas justamente no do comportamento. Tais critérios deveriam modular uma atuação responsável na Educação e, para tanto, constariam também de critérios longitudinais no que concerne ao aprimoramento da proficiência do professor, de seu envolvimento em questões profissionais, de especializações e pós-graduações, e da experiência em sala de aula. É evidente que seus critérios deveriam ser firmes o bastante para serem reconhecidos por autoridades de modo a salvaguardar a profissão do profissional de Letras que concorre no mercado em geral com qualquer falante de língua inglesa. Muito embora estes sejam estatisticamente poucos, a ocupação desses cargos por não-professores representa, além de uma concorrência desleal nutrida pela insuspeição do alunado, a subestimação da profissão docente.

Acontece que à medida que tende a providenciar uma amostra comportamental do avaliando, a avaliação de desempenho responde a uma rotina de demonstração de proficiência. A exemplo disso está o CELPE-BRAS, único exame reconhecido pelo governo brasileiro que viabiliza a certificação de proficiência em língua portuguesa. O teste é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores.

A seção “Concepção teórica” do site que abriga o domínio do exame faz saber ao público que o teste:

“tem ênfase no uso da língua e conta com avaliações integradas que envolvem compreensão e produção oral e escrita. O Exame, portanto, não afere conhecimentos de Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário. O Celpe-Bras avalia a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que o participante aprendeu” (CELPE-BRAS, 2019).

Segundo as informações, ao fazer o teste, “o que pode variar é a qualidade do desempenho, dependendo do nível de proficiência” (CELPE-BRAS, 2019). A essa altura sabemos que idealmente o teste emulará situações o mais próximas possíveis dos critérios, esses fundamentados no mundo de práticas sociais em que as quatro habilidades são recrutadas conjuntamente. Sabemos também que a qualidade, nesse caso, é uma inferência de itens não observados diretamente e de caráter subjetivo, mas nem por isso inválida. Conforme seguem as informações, chegamos a saber que no âmbito do CELPE-BRAS,

a proficiência na língua é avaliada a partir do desempenho do participante em tarefas (Parte Escrita) e em uma interação face a face (Parte Oral) que exigem compreensão escrita e/ou oral, além de produção escrita e/ou oral. Isso inclui práticas de uso da Língua Portuguesa que possam ocorrer no cotidiano de um estrangeiro que pretende interagir em português. (CELPE-BRAS, 2019)

Isto é, ele avalia uma língua que vai ser empregada posteriormente ao teste a partir de um perfil bem delimitado: o de um estrangeiro e potenciais contextos em que ele pode se inserir não somente por força de estar em um país falante de português, necessariamente, mas por ser estrangeiro e por serem previstas a ele situações específicas.

Fica claro que a elaboração de um teste de desempenho apoia-se fortemente no mundo social, mas afasta-se dele na mesma medida ao emular a realidade no teste e nos critérios. Ganha, no entanto, a significância que tem faltado aos testes afeitos ao estruturalismo.

Dessa forma, testes de desempenho provam afeiçoar-se à avaliação em contexto comunicativo no tocante à proficiência, a exemplo do exame CELPE-BRAS. O contexto de onde os dados deste trabalho foram coletados não prevê a apreciação de proficiência, mas do rendimento, e na modalidade que busca apreciação do rendimento, o teste de desempenho apresenta-se por meio de diversos instrumentos, como elaboração de projetos e debates (SCARAMUCCI, 2011). A necessidade de uso dessa modalidade do teste de desempenho advém do contexto de formação de professores institucionalizado, ou seja, há a necessidade de observância de rendimento junto à instituição de ensino, e também da proposta de ensino linguístico.

Assim, precipita-se sobre o teste de desempenho as complexidades observadas na CBI, ou seja, a dificuldade para a integração das habilidades linguísticas e a custosa tarefa de estabelecer equilíbrio entre língua e conteúdo em um contexto comunicativo que assevera uma rotina de avaliação formativa.

Os critérios empregados na avaliação da oralidade em testes de desempenho têm servido à avaliação da proficiência, e assegurado a ela validade, mas faltado quanto à confiabilidade. Por outro lado, não há na literatura critérios ou mesmo considerações para teste de desempenho que pudessem servir à avaliação de rendimento, muito menos no âmbito da oralidade. Uma avaliação assim promoveria o desenvolvimento da oralidade dos avaliandos na medida em que fosse ela própria instrumento de aprendizagem, além de fonte de estratégias para a tomada de decisões futuras que viessem a assegurar o sucesso do processo ensino/aprendizagem junto ao desenvolvimento da habilidade oral.

No entanto, a inexistência de critérios para avaliação da oralidade em contexto CBI na literatura não tem impedido o estabelecimento de uma rotina avaliativa que responda às necessidades do curso de formação de professores investigado por Donadio (2007) e que é o mesmo de onde os dados deste trabalho foram gerados. Os critérios, acredita-se, têm sido concebidos com base em experiências junto a testes de proficiência, na experiência da docente e em sua inclinação teórica. Acredita-se ainda que esses critérios têm sido empregados relativamente, de modo a responder as especificidades de um contexto em que se busca a promoção de ensino/aprendizagem comunicativos. Esse movimento tem feito com que os critérios pareçam (equivocadamente) ser puramente subjetivos.

Tamanha complexidade urge atenuação a partir do estabelecimento de critérios que possam servir à avaliação da oralidade em contexto CBI de formação de professores, ou seja, à elaboração de testes de desempenho para a avaliação de rendimento.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

São os objetivos deste capítulo apresentar e justificar a abordagem metodológica empregada no tratamento dos dados colhidos para esta pesquisa. Para tanto, descreveremos o contexto em que eles foram levantados, bem como os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados em sua análise.

2.1 Da *linguística aplicada*

Atentar-se para pistas do que venha a ser a linguística aplicada (LA) se faz necessário à medida que este trabalho tem fortes afeições a ela. Suas propriedades podem ser úteis para que as nossas investidas metodológicas façam maior sentido.

Pennycook (2006) agrega um qualificador à LA, o de “transgressiva”, que muito persuadiu. Embora debruçado sobre o que considera ser o aspecto “indisciplinar” da LA, o autor muito diz quando versa sobre o que lhe parece ser a necessidade de se incluir na rotina científica da referida área “instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006). Legítimo é, portanto, aludir ao movimento que antecipou a assim chamada emancipação dos indivíduos impendentes à pesquisa em educação, e que consta de trabalho de Holmes (1992). Segundo o autor, a pós-modernidade enquanto sinônimo de um conjunto de mudanças políticas e sociais desempenhou papel descentralizador no que diz respeito aos agentes da ciência, principalmente as sociais. Sobre isso, ele diz que

The decline in the status of the expert has been matched by a change in the role of these disciplines in society. In the case of applied linguistics, there has also been a similar change although this is more complicated to trace²³. (HOLMES, 1992)

A complicação de que fala o autor supracitado se dá porque até então se verificavam representantes de uma amálgama de áreas que, em efeito, não se descobriam envolvidos com a sala de aula e suas urgências; todos a postularem diretrizes e ações aos professores a quem lhes cabia seguir o que lhes fora sugerido.

Tomou significativo tempo para que a LA fosse então acordada entre pares de devido encargo como um âmbito das ciências sociais em que se investiga a linguagem pressuposta à

²³ Cujá tradução deste autor é: O declínio do status de *expert* se deu à medida que a função de tais disciplinas (as sociais) para a sociedade também mudava. Também pôde-se verificar essas mudanças na linguística aplicada, embora elas sejam mais complicadas para se observar.

sociedade, ou como melhor resumem Silva e Gomes (2009), uma área científica cujo objeto é a “linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.” (SILVA; GOMES, 2009). Como se pode inferir da passagem anterior, à LA não se furta o respaldo de demais áreas, e isto porque “na pesquisa como na vida social, raramente os pesquisadores/as pessoas se amoldam em formas ou pensam homogeneamente” (MOITA LOPES, 2006). A praxe para que seja esmiuçada em particularidades – inesgotáveis, aliás – denota uma abordagem transdisciplinar, e a contribuição não só do professor, mas também dos aprendizes em seus mais variados níveis, revela-se cara.

Mais especificamente no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas, a LA tem desempenhado papel elucidativo em grandes extensões, tais como aquisição e aprendizagem de línguas, o fazer profissional do professor, implicaturas do material didático e, entre outros, avaliação; substancialmente, “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida” (ROJO, 2006).

À despeito das definições mais restritas da LA – neste caso, as vernaculares e as atóricas²⁴ –, suas vinculações ao mundo social e seu pendor transformador a muitos podem beirar a quimera alegadamente típica das Humanidades. É Kumaravadevelu (2006) quem, a partir de revisão literária, materializa a possível impressão justamente na tendência quase que exclusiva da LA à investigação no campo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo o autor

In spite of all the emphasis on “realworld” problems and “everyday problems” that are connected to language, applied linguistics as a profession is still informed almost exclusively by linguistically based issues concerning English language policy & planning, and English language learning & teaching²⁵. (KUMARAVADEVELU, 2006)

Poderíamos atribuir a alegada inclinação da LA ao ensino e aprendizagem de línguas a propriedades exógenas que tornam as pesquisas nesse âmbito mais frutíferas em relação à representatividade no portfólio profissional. Preferimos ratificar, no entanto, que a aplicabilidade da LA se dá menos por conta de sua concepção rasoura e mais, justamente, por

²⁴ Ver Corder, 1973.

²⁵ Cujá tradução deste autor é: Apesar de toda a ênfase no “mundo real” e “questões comuns” que se atrelam à linguagem, a linguística aplicada, como profissão, ainda é orientada quase que unicamente por questões linguísticas relacionadas à políticas linguísticas do inglês, e planejamento e ensino/aprendizagem de línguas.

conta da sua natureza social; este meio que é seu nascedouro. A LA da qual tratamos neste trabalho, tal como ser parasitário dos mais supernos, subsiste daquilo que habita: da práxis concebida unicamente pela linguagem. É com esta LA que se busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006), e propor encaminhamentos que se dediquem a ressoar que a pluralidade se constitui de partes das quais não se prescinde.

É evidente que para se lançar mão de uma rotina científica que dê cabo de tal iniciativa, deva haver também uma rotina de procedimentos e instrumentos de coleta que se imponham austeramente ao *status quo*, e do qual, no caso deste trabalho, me ocuparei na seção seguinte.

2.2 Da abordagem metodológica

Assim que das leituras avultou a inquietação que, por sua vez, veio a se tornar as perguntas desta pesquisa, sempre foi patente que o melhor caminho para que se pudesse lançar luz sobre o problema seria aquele que se debruçasse sobre os processos fenomenológicos que incorressem dos fatos, e não necessariamente de resultados esquemáticos encerrados em estatísticas e previsões. Essa assunção, por peculiar que possa parecer, se deu à revelia de escolha; antes a abordagem metodológica própria se elegeu, na medida em que, a priori, algarismos numéricos fariam muito escapar. Não me furtamos, no entanto, às especificidades.

A liberdade de se proceder em benefício do saber alude a tempos em que, segundo alguns estudiosos, houve a “batalha dos paradigmas”. Essa batalha, no entanto, é substancial. Na mesma medida em que se tem a fluidez dos eventos sociais, as mudanças decorrentes do passar do tempo, suas reminiscências nos itens culturais, bem como a agregação de outros, muda a forma de se ver o mundo.

Na ciência não é diferente. É nesse sentido que “os paradigmas são necessários, pois fornecem um referencial que possibilita a organização da sociedade, em especial da comunidade científica quando propõe continuamente novos modelos para entender a realidade.” (BEHRENS; OLIARI, 2007) Tal referencial se estende por áreas muito abrangentes da vida social. Por isso responde a algo maior do que a (nunca simplória) busca pelo saber; antes, responde a instâncias reguladoras tão poderosas quanto seus interesses – muitos deles pautados em convicções por vezes particulares a determinados indivíduos (SANTOS, 1988).

Os paradigmas na ciência, por sua vez, são a combinação de referenciais com os quais se observa eventos naturais, e modelos que sirvam para a prova de hipóteses e conclusões. Conforme Morin (2000), “o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização

e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego” (MORIN, 2000). Os paradigmas têm sua força calcada no fato de que são compartilhados por pares. Já os modelos, quanto mais assertivos, asseguram as possibilidades de aceitação. Isto, ou como sugeriu Kuhn (2005), para quem paradigmas “são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, e para quem, evidentemente, na ciência como no meio social ao qual todos os demais paradigmas são orgânicos, o dinamismo é imperativo.

Uma vez instalada em uma “comunidade de praticantes de uma ciência”, praticantes estes que compartilham de um paradigma com o qual veem o mundo e seus eventos (com ferramentas e aporte próprios), nas “realizações científicas” se instala também a arbitrariedade. O potencial de sujeição da ciência – cuja imparcialidade, ao mais desavisado, pudesse parecer insuspeita por conta de seus métodos – beira a maculação. Particularmente, é mais uma razão para me ater ao rigor metodológico e ao compromisso com o mundo de eventos sociais onde os dados deste trabalho foram gerados.

O estabelecimento de paradigmas – pelo menos os científicos – representa uma visão de mundo e do saber a respeito dele que difere daquilo que fora previamente coadunado entre pares. Assim a resistência ao *status quo* do fazer científico se revela inerente, e é mais do que algo que encaremos com certa admiração; é, antes, no caso deste trabalho e dos demais que se circunscrevem à grande área das ciências sociais, o aval para existir. Já a deferência, ela é contingente.

Em um paralelo que pode ser conveniente, tem-se que a ruptura de tradições não tende a ser serena. Considere, pois, as teorias criacionista e a evolucionista de Darwin. Ou Galileu, cujo embate com o senso comum, no caso os dogmas da igreja, incorporou o obstáculo epistemológico de Bachelard (1996) e apadrinhou a ciência moderna ao considera-la, ele e seus sucessores, “como uma ferramenta matemática para se descobrir a verdade absoluta da natureza” (MAYOR; FORTI, 1998). Mas de uma natureza manipulável e submersa em uma relação de causalidade, não a viva e resignada ao sobrenatural: ao cientista moderno lhe começam a ser definidos condição e perfil.

Muitas linhas filosóficas se aventuraram na deglutição do estabelecimento do paradigma mais recente. Na ciência compreendeu-se, em um primeiro momento a partir do desenvolvimento da filosofia positivista, que os mesmos princípios epistemológicos aplicados

à pesquisa nas ciências exatas também deveriam ser usados na pesquisa nas ciências sociais e humanas (BORTOLONI-RICARDO, 2008); afinal, às hipóteses não deveria escapar nada.

O positivismo remonta ao intento de Condorcet (1666-1790) de remover as ciências do jugo dos senhores feudais e do clero, já que para ele essa era a única maneira de se fazer ciência. Saint-Simon (1760-1852) foi quem logo depois cunhou o termo “positivo”, afirmando que “uma vez que nosso conhecimento está uniformemente fundado em observações, a direção de nossos interesses espirituais deve ser entregue ao poder da ciência positiva” (MESQUIDA, 2001): assim ele declina da imaterialidade nas entrelinhas.

O lugar das ciências humanas nessa decorrência filosófica nunca pareceu tão restrito – para dizer o mínimo – como quanto no parecer de Comte, pensador fundamental no advento da matéria a luz do rompimento paradigmático. Para ele, que falava no século XIX,

A filosofia teológica e a filosofia metafísica nada mais dominam hoje em dia senão o sistema do estudo social. Elas devem ser expulsas deste último refúgio. Isto será feito principalmente pela interpretação básica do movimento social como necessariamente sujeito a leis físicas invariáveis, em lugar de ser governado por qualquer espécie de vontade. (COMTE, 1978)

Presume-se da invariabilidade a materialização na ciência dos fundamentos²⁶ de Newton, o falseamento de Popper e os tipos de pesquisa característicos. Presume-se também uma sociedade que, com o respaldo de seus governantes, a legitime sob a premissa da estabilidade e homogeneidade. Assim

O conhecimento das leis da sociedade permitirá aos cidadãos verem os limites das reformas possíveis, ao passo que os governos serão capazes de usar o conhecimento social científico como base para reformas paulatinas e efetivas que aumentarão mais ainda o consenso. (BOTTOMORE, 1988)

Os efeitos dessa investida na educação brasileira podem bem representar os proventos da ciência positivista em demais setores da nossa sociedade. Ao prever o teste e o observável, a educação privilegiou o inquestionável. O conhecimento nesse contexto se adquire, se soma, e quanto mais se o tem, mais se sabe. A prática pedagógica se baseia na seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão. Com a força do positivismo, a escola humanista fragmenta o conhecimento em disciplinas, e já se há de saber quais foram (são) as privilegiadas pela sociedade cujos líderes de certa forma desempenharam seu papel de legitimadores.

²⁶ A saber: problema, conjecturas, hipóteses, experimento, modelos matemáticos.

Foi na década de 70 que, no Brasil, se pôde observar com mais evidência a “materialização” do positivismo nas escolas com o ensino tecnicista. Na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, quem dá cabo de explicitar a decorrência daquela filosofia é o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras desenvolvido pela PUC-SP. Esse projeto pretendeu atender as necessidades linguísticas de departamentos acadêmicos que, no caso de língua estrangeira, recaíam sobre a língua inglesa. Explicável pelo Inglês para Propósitos Específicos (ESP²⁷, como é conhecido em inglês), o projeto contou com a reflexão dos próprios professores acerca de sua prática, e debruçava-se no desenvolvimento de estratégias cognitivas. (CELANI, 2005)

Hoje com potencial de empoderamento do alunado em situações discursivas específicas a uma era pós-método, o ESP representou então a maneira de se aplicar a ciência da linguagem até em salas de aulas regulares. Isto porque, à medida que atendia minimamente a rigidez e o rigor do teste, a inevitável aceitação dos pares cientistas abriu as portas das salas de aula. O foco na leitura fora transposto à sala de aula, e as décadas posteriores testemunharam o estabelecimento de uma cultura em que o registro escrito fora privilegiado em detrimento da língua falada. No mundo, o ESP se consolidou como prática padrão no ensino/aprendizagem de inglês L2 já nos anos 60.

Todo esse arcabouço que sustenta e mantém uma ciência quantitativa (e altamente cerceadora àquelas que não encontram seu abrigo) tem vivido uma crise para muitos tão previsível quanto irreversível. Einstein e sua relatividade da simultaneidade aplicam o golpe mais profundo. Com esse conceito, o teórico foi capaz de cientificamente relativizar o tempo. Wolff e Mors (2005) é quem explicam:

Consideremos o trem de Einstein (experiência de pensamento) que se desloca com velocidade relativística constante V (velocidade próxima à da luz), com um observador S' que se encontra exatamente no meio do trem, e outro observador S que se encontra no solo, e que estão se cruzando exatamente quando os raios ocorrem (ver figura 7). Consideremos que dois raios atinjam as posições frontal e traseira do trem, do ponto de vista do observador S , ao mesmo tempo. Os eventos serão simultâneos para o observador S , pois as duas frentes de onda de luz irão atingi-lo ao mesmo tempo. Já para o observador que está no referencial no interior do trem (referencial S') os eventos não serão simultâneos, ou seja, ele verá primeiro a frente de onda da frente, pois é neste sentido que se desloca o trem, e depois verá a frente de onda de trás. Isto está de acordo com o princípio da invariância da velocidade da luz, ou seja, para qualquer que seja o observador inercial, ambos os pulsos se movem com a mesma

²⁷ English for Specific Purposes

rapidez c. logo, S' é levado a concluir que o raio produzido na frente do trem foi emitido primeiro do que o outro, ou seja, para este observador os raios não são simultâneos. (WOLFF; MORS, 2005)

Os proventos da relativização de algo outrora absoluto no seio da rotina positivista não dependeram do raio de luz ou do trem, mas do sujeito que (holisticamente) viu o fleche de luz com seus próprios olhos, do seu assento, do trem que o transportava em sua viagem. Nesse contexto “embora pareça estranho, não existe uma única resposta para esta questão [a de qual foi o primeiro raio]. A simultaneidade é uma noção relativa e não absoluta.”²⁸ (WOLFF; MORS, 2005). Estranho para quem?

O rigor positivista começa a se exceder e se apoiar em uma abordagem afeita à qualitativa. Isto porque se seguirmos a trilha da crise vamos concluir que a distinção entre ciências naturais e as ciências sociais não é mais útil. Parece audaz, contudo, coadunar com a possibilidade de uma “ciência não-dualista”. O responsável pela reserva é justamente quem previu tal condição. Segundo Santos (1988)

as próprias ciências sociais constituíram-se no século XIX segundo os modelos de racionalidade das ciências naturais clássicas e, assim, a égide das ciências sociais, afirmada sem mais, pode revelar-se ilusória. Referi contudo que a constituição das ciências sociais teve lugar segundo duas vertentes: uma mais diretamente vinculada à epistemologia e à metodologia positivistas das ciências naturais, e outra, de vocação antipositivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interacionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade mas tendo de, para isso, pressupor uma concepção mecanicista da natureza. (SANTOS, 1988)

Por nobre que soe, a vocação antipositivista nunca nos valeu um lugar ao sol da ciência moderna. E quando afirmamos isso, o fazemos considerando que a ciência se engendra na sociedade e é ratificada por suas lideranças. Valeu, no entanto, ao estabelecimento de uma rotina que questiona e se impõe, e à construção de conhecimento que a despeito de valores tem capacitado profissionais cujo fazer se pauta na vida social.

A sorte é que escrevemos esta dissertação em um período sócio histórico que, embora ainda não seja cenário de uma “ciência não-dualista”, parece ter superado a “cisma” entre as abordagens quantitativa e qualitativa (que rendeu muitos capítulos exemplares de metodologia).

²⁸ Adendo nosso.

Isso significa prever um futuro de portas abertas, e de uma fluidez metodológica que responda à produção de conhecimento socialmente ético que os protocolos científicos têm dado conta de efetivar (até, arrisco, com certo exagero).

A opção por abordar a metodologia científica neste capítulo de maneira diacrônica e com foco no “inimigo *next door*” não se deu pela facilidade do contraponto. Aliás, o contraponto propriamente dito nunca foi uma questão porque o que me interessa é a produção de conhecimento científico em si, e não alinhamentos a esta ou aquela abordagem. Concordamos com Gamboa (2003) no seguinte, principalmente no que diz respeito aos encerramentos epistemológicos a culminarem em um dualismo que à ciência não lhe parece competir:

O pesquisador não pode se limitar à utilização de instrumentos fechados, de quadros de categorias previamente definidas e de técnicas de análise de dados que levem ou não tratamento estatístico. Entendo que não se trata apenas da escolha de instrumentos e técnicas, também é selecionada uma determinada concepção de ciência e são escolhidos critérios diferenciados de rigor científico assim como um referencial teórico para interpretar os resultados. As técnicas não estão descoladas dessas concepções epistemológicas. Entretanto, se reduzimos essas escolhas apenas a dois modelos epistemológicos, um relacionado com as técnicas quantitativas e outro as técnicas qualitativas, então passamos de um falso dualismo técnico para um falso dualismo epistemológico. (GAMBOA, 2003)

Ocorre que o percurso do paradigma dominante – traduzido por uma filosofia positivista que encontrou corpo na abordagem quantitativa de análise dos dados – até a crise que vive hoje, faz ratificar a necessidade de uma abordagem que preze pelo sujeito e sua contribuição para o fazer científico. E que não há nada de equivocado nisso – não há nada de equivocado na busca pelo saber eticamente responsável.

Por isso, a abordagem metodológica empregada neste estudo será ainda mais explicitada à medida que se expanda os caminhos que seguimos para investigarmos aquilo que tínhamos “curiosidade”. O primeiro fator que salta ao verbo é justamente o da relevância do sujeito. Na busca pelas respostas às perguntas deste trabalho, o sujeito (pesquisado e pesquisador) e seu lugar se revelaram imprescindíveis. Nesse sentido, este trabalho muito se alinha à etnografia. Segundo Godoy (1995)

Ao assumir uma perspectiva holística, o etnógrafo procura descrever o grupo social da forma mais ampla possível- sua história, religião, política, economia e ambiente -, pois parte do princípio de que descrição e compreensão do significado de um evento social só são possíveis

em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. (GODOY, 1995)

Ao pesquisado coube, primordialmente, por meio de contribuições e respostas aos instrumentos de coleta de dados, precisar a ocorrência de procedimento avaliativo na disciplina do curso de formação de professores de línguas inglesa e portuguesa em que estavam matriculados, e as maneiras com as quais ela possivelmente aferia aquilo que os discentes julgavam ser seu objetivo aferir. Essa apreciação permitiu também que observássemos o que os mesmos discentes compreendiam ser o impacto da disciplina e da possível rotina de avaliações da disciplina em sua carreira como docentes de língua estrangeira, inglês, mais precisamente em relação a sua habilidade oral.

A questão não é o desafio patente que estes que comparam qualitativo e quantitativo no fundo querem promover. Trata-se, antes, do receio de que à guisa da “curiosidade” algo se perca. Compreende-se que, a partir das escolhas dos instrumentos de pesquisa, o pesquisador não tomou o posto de observador passivo dos fatos, mas que participou ativamente do processo de obtenção de dados, uma vez que eles foram resultados de sua leitura crítica e empenhada. Sua ação investigativa foi, por sua vez, influenciada pelo objeto de investigação a compreender um ciclo que dependeu da valoração do local e do contexto. Essa valoração só pode ser conseguida, em se tratando de ciência, à medida que se sabe do contexto, que se o entenda e se viva, sem perder de vista que da “natureza do trabalho de campo não pode descuidar que a experiência pessoal do antropólogo constitui a base da disciplina e representa o elemento-chave do método”. (MALIGHETTI, 2004)

Outro ponto em que tangenciamos a etnografia é a busca de se atentar para os sentidos dos fenômenos sociais como parte de um todo. O interesse residiu no processo, já que dele advém fonte inesgotável de informações, sendo inesgotável também o processo de coleta de dados. E isso porque compreendemos (e coadunamos com Hammersley e Atkinson, 1983) que, para efeito de responder as perguntas deste trabalho, “any account of human behaviour requires that we understand the social meanings that inform it. People interpret stimuli in terms of such meanings, they do not respond merely to the physical environment²⁹.” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007) Ora, o fleche de luz se torna muito mais interessante quando quem o viu também nos conta sobre ele.

²⁹ Cujá tradução deste autor é: toda sorte do comportamento humano requer que compreendamos os sentidos sociais que o subjazem. Pessoas interpretam estímulo com bases nesses sentidos, e não meramente no universo físico e objetivo.

Subentende-se sem grandes surpresas que a paixão que assombra os trabalhos de cunho mais objetivo também ronda as ações mais afeitas à assim dita análise qualitativa. Em especial àquelas com características etnográficas. É que, à medida que colhemos as impressões dos professores e alunos de uma determinada disciplina de habilidade oral em um curso de formação de professores de uma universidade pública federal para então sugerir possíveis encaminhamentos para um problema/questão que se tenha apresentado neste percurso, não só delineamos uma pesquisa de caráter estritamente qualitativo, que se interessa pelo que os eventos sociais têm para apresentar – mas também assinalamos uma ruptura com uma possível cultura naturalista. À despeito do longo período anterior, o que queremos dizer é que as interferências são fatais, mas de uma fatalidade característica dos grandes incêndios florestais naturais: arrasadores, mas necessários, e isso

Não só pelo simples fato de que a presença do pesquisador é sempre uma intrusão, mas, em especial, porque o projeto antropológico sistematicamente viola o projeto nativo. O trabalho etnográfico, de que é parte, não poucas vezes, a afanosa luta contra o tempo, implica necessariamente ultrapassar o respeito às reticências e o direito dos informantes de ficarem calados. (MALIGHETTI, 2004)

Ao pesquisador nesse contexto cabe o exercício cristão de servir à subjetividade do outro doses precisas de sua inevitável experiência de vida, para ascende-la a ambientes discursivos de onde ela não constava. É o traço interpretativista do qual não abrimos mão e que vê “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O interesse no processo e não unicamente no resultado que encontraremos se dá ainda pelo fato de que reconhecemos a “interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991) que tipicamente contribui com as investigações nas ciências sociais na medida em que se compreende seus meandros e suas causas de ser. É por isso que o contexto estará ligado às nossas constatações (MOREIRA, 2002) na mesma proporção que o sujeito pesquisado. Nossa ação investigativa foi, por sua vez, influenciada pelo objeto de investigação. Este potencial de ação no mundo social que também conta com a capacidade de reflexão sobre a prática é denominado de reflexividade (BORTOLONI-RICARDO, 2008), e é mais um fator a garantir o cunho qualitativo-interpretativista desta pesquisa.

Na medida em que este trabalho busca lançar luz sobre a rotina de avaliação da produção oral em um curso de formação de professores cujas diretivas têm muito em comum com as características da abordagem *content based*, alio-me a uma concepção de LA que não busca soluções para problemáticas de usos da linguagem, mas que opera na perspectiva de

problematizá-(las) ou criar inteligibilidade sobre (elas), de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções (MOITA LOPES, 2006)

A simplificação abordada pelo autor supracitado embasa uma ciência apaziguadora, e tem fortes reminiscências da rotina metodológica positivista. Ao compartimentalizar a LA em um enquadramento testável, subentendemos, no mínimo, certa ansiedade em saber a despeito do risco indiscreto de se surpreender na busca por esse saber – além é claro de priva-la de sua carga emancipadora.

A fundamentação teórica mobilizada para discutir e responder a pergunta de pesquisa deste trabalho coincide com uma perspectiva metodológica possível somente a uma rotina de mudança social. À medida que me inseri na sala de aula dos participantes desta pesquisa, tornei-me eu também um participante. Intervi e influenciei escolhas e iniciativas. E atentei a todo o processo; a tudo que pudesse me dar pistas da abordagem suscitada das práticas da professora, suas possíveis motivações e da clareza dos alunos quanto aos métodos e à rotina de avaliação. Essa LA reverbera na LA crítica de Rajagopalan (2006), e demanda menor distância entre teoria e prática. À metodologia desta pesquisa não poderia escapar então instrumentos que regularizassem as experiências dos sujeitos de pesquisa e pesquisador a fim de demonstrar com mais clareza a mobilização de procedimentos avaliativos nesse contexto de formação de professores alinhado à abordagem *content based*. É desses instrumentos que trataremos a seguir.

2.3 População do estudo

Este trabalho foi desenvolvido em um contexto de formação de professores de um curso de Letras com habilitação em Português/Inglês de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo.

Participaram voluntariamente do estudo quinze alunos regularmente matriculados na disciplina de Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1 do

terceiro período do referido curso no semestre 1 do ano de 2018. O curso possui 10 períodos no total. Também participou de forma voluntária a docente responsável pelas aulas da disciplina no período vigente (n=17, sendo 15 alunos matriculados, a professora da disciplina e o pesquisador).

A disciplina de Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1 ocorreu duas vezes por semana, no período noturno, às terças e quartas-feiras, das 19h às 20h40 e das 21h às 22h40 respectivamente. O processo de coleta de dados se deu pelo semestre inteiro.

De acordo com o projeto pedagógico do referido curso, a disciplina Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1 tem o objetivo de “proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional através de: a) reflexão sobre temas como: tipos de aprendizes, fator idade, motivação, estilos de aprendizagem, contextos educacionais; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS UFSCAR, 2008).

2.3.1 Dos alunos

De forma geral, o alunado é composto por três grupos distintos: um grupo proficiente, outro de proficiência mediana e o último com proficiência baixa. Essa constatação foi feita pela professora da disciplina a partir de seminários e atividades escritas, e é compartilhada por mim com base em minhas observações.

As aulas têm caráter fortemente interativo à medida que se observa preferência da docente responsável pela disciplina por conduzir trabalhos e atividades em duplas ou grupos. Nas aulas, os alunos demonstraram ser receptivos à escolha pedagógica em questão e mantinham a produção em inglês mesmo quando não observados, além de fazê-lo sem necessidade de demais solicitações.

Os alunos tiveram a oportunidade de responder a um questionário de onde constavam perguntas de cunho demográfico autodeclarado. Dos 15 alunos matriculados, responderam ao questionário 13 alunos (2 alunos faltaram a aula no dia da aplicação do questionário). A utilização de seus dados foi consentida por meio de termo de consentimento livre e esclarecido de processo submetido ao comitê de ética. Suas respostas serão dispostas nos gráficos a seguir.

Gráfico 1. Qual a sua proficiência na língua inglesa?

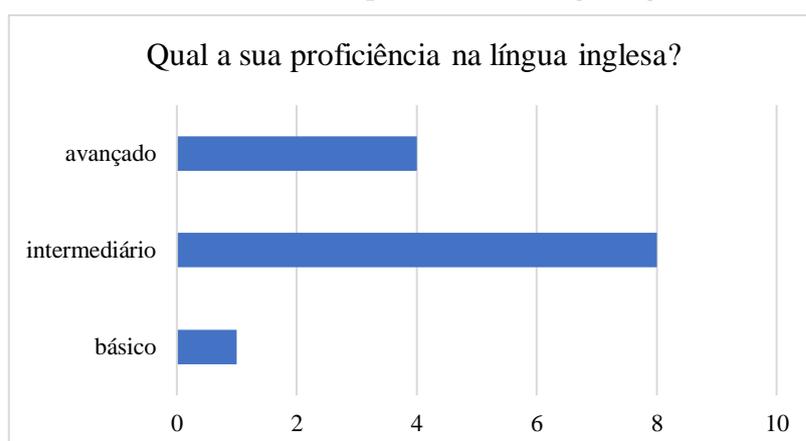
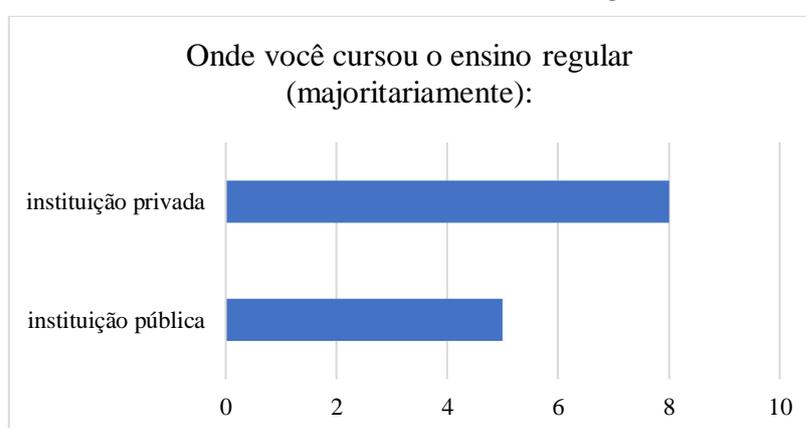


Gráfico 2. Onde você cursou o ensino regular?



A terceira questão buscava investigar a experiência dos alunos com ensino/aprendizagem de inglês. A maioria dos respondentes declarou que a experiência com inglês na escola regular foi “insatisfatória”, “superficial” e “quase nula”. Dois dos respondentes afirmaram ter tido experiência satisfatória; ambos de escola privada.

Os relatos ainda dão conta de estudo por conta própria com “tradução de texto para adquirir vocabulário”, “falando em voz alta” e “música”. Além disso, 9 respondentes declararam ter feito aulas de inglês em escolas de idioma. Os que se alongaram afirmaram que a experiência era majoritariamente por meio de “exercícios escritos”. O respondente que se autodeclarou com proficiência básica em língua inglesa afirmou que “não teve professores que gostavam de inglês”. Um dos respondentes autodeclarado com proficiência intermediária viveu no exterior, mas alega ter “voltado ruim”. Um dos respondentes fazia aulas particulares de inglês até o momento de sua resposta ao questionário.

2.3.2 Da docente responsável pela disciplina

Grande parte do teor deste trabalho parte da experiência profissional da professora responsável pela disciplina acerca de critérios de avaliação.

Assim, de modo a operacionalizar as informações desta seção, a professora teve a gentileza de despender tempo para responder perguntas de questionário (apêndice B) que contribuíram com a elucidação de sua experiência profissional e de suas investidas no contexto de pesquisa de onde os dados deste trabalho foram gerados.

PD formou-se em 1981, tem passagem pela Unicamp em virtude de pós-graduação, além de ampla experiência (20 anos) com o ensino de inglês, principalmente em contexto de escola de idiomas, mas também em escolas regulares públicas e privadas (ensino fundamental 1 e 2 e ensino médio). Ingressou no ensino superior em 1999 ministrando aulas de inglês instrumental em universidades do estado de São Paulo, Brasil. Em 2018 concluiu o estágio de pós-doutorado na área de estudos linguísticos na USP, cuja pesquisa teve como foco a formação de professores, área essa em que vem atuando desde 1993, inclusive no âmbito de avaliação de aprendizagem.

PD é docente na universidade pública federal no estado de São Paulo de onde os dados desse trabalho foram gerados desde 2006, e demonstra ter tido significativas inclinações acerca do trabalho com pronúncia. PD crê necessário evidenciar a seus alunos as teorias que fundamentam suas práticas desenvolvendo atividades alinhadas ao que constam de seus estudos e de suas participações em congressos e bancas de mestrado e doutorado a que seja convidada.

A utilização de seus dados foi consentida por meio de termo de consentimento livre e esclarecido em processo submetido ao comitê de ética.

2.4 Dos instrumentos para coleta de dados

A fim de se selecionar os instrumentos para a coleta de dados, atentou-se às perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente. A mobilização dos instrumentos se deu de modo a salvaguardar a idoneidade dos dados, bem como sua robustez, e foram todos aplicados com o consentimento dos participantes – cujas identidades foram preservadas com a utilização de nomes fictícios – e submetidos à aprovação do Comitê de Ética.

2.4.1 Observação

A observação – que se divide em participativa e não participativa – é comumente descrita como procedimento básico a qualquer processo de pesquisa. A afirmação é verdadeira

porque a observação precede a investigação. Ela aparece como o primeiro estrato daquilo que Fonseca (2002) entende como ciência, para quem esta última se caracteriza “por um conjunto de modelos de observação, identificação, descrição, investigação experimental e explicação teórica de fenômenos.”. Inclinações positivistas à parte, assumimos a observação como basilar aos processos de pesquisa, embora concordemos com Rúdio (2002) que, no âmbito da pesquisa científica, a observação já se realiza como investigação, principalmente em oposição ao ver ou o olhar. Esse é um dos motivos pelos quais se pode reconhecer a observação como um instrumento para coleta de dados.

Considerando o cunho etnográfico deste trabalho e as perguntas a serem respondidas, empregamos a observação não participativa como instrumento de coleta de dados. Sua proeminência tende a ser maior em estudos de cunho etnográfico, o que não é surpresa. Embora Labov (2006) tenha feito concluir que a mera presença do pesquisador já exerça influência no ambiente, a observação pode ser o instrumento menos invasivo ao naturalismo demandado pelos estudos de cunho etnográfico, e por isso tende a ser o mais recorrente – e eficaz ao que se propõe. Isso porque, como afirma Cunha (2007), observar é “ver e ouvir com atenção os atores do cenário de pesquisa, seguindo cuidadosamente suas ações. Não é só olhar e escutar, mas, na medida em que o fazemos, examinar criticamente os eventos relevantes e os fatos reincidentes”. Ora, é natural que os atores se empenhem mais nas primeiras noites de espetáculo – mas no meio da temporada os espectadores já não são grande novidade. Por isso talvez que também seja comum o descarte dos dados dos períodos inicial e final dos estudos que empregam a observação como instrumento.

Uma vez estabelecido que a abordagem *content based* impõe desafios ainda maiores à rotina de avaliação de produção oral em uma disciplina – voltada justamente a produção oral – de um curso de formação de professores, examinar como essa rotina se revela nas aulas e nos procedimentos de sala de aula se torna essencial para responder às perguntas de pesquisa. A observação (não participativa) é a melhor maneira de se fazê-lo, justamente porque serve a “pesquisas que requerem uma descrição mais detalhada e precisa dos fenômenos ou em testes de hipótese” (GERHARDT et al, 2009).

Em comunicação pessoal, PD destacou que seus procedimentos de avaliação não lhe estão claros. Embora organizados em critérios, apenas um deles se dedica a oralidade, mas de maneira tão ampla que, segundo ela, acaba por fazer uma apreciação holística. Sabemos, no entanto, que os critérios empregados à avaliação da oralidade no contexto em questão existem, mas se manifestam de maneira “inconsciente” no seu processo de avaliação, conforme declarou

a própria professora; esses critérios são balizados pela sua competência e experiência. Assim, o emprego da observação tendeu justamente a trazer à tona os critérios de avaliação utilizados no contexto tratado, em detrimento da sugestão de critérios que nunca quisemos censurar. A sugestão dependeu da análise de parâmetros de avaliação subjacentes à prática da professora negociados com seus alunos. Ou seja, a observação do tipo não participante vem a ser profícua, pois não presume intervenção, mas sim “que o pesquisador saiba exatamente que informações são relevantes para atingir os objetivos propostos” (GERHARDT et al, 2009).

Cientes da “ampla margem à interpretação subjetiva ou parcial do fenômeno estudado” (GIL, 1999) que a observação traz, atentei-me à técnica com profundo empenho. Adotando o protocolo de Bogdan e Biklen (1994) ao uso do meu *notebook*, dividi meu diário de campo da seguinte maneira:

- Parte descritiva: fonte em caixa baixa, de onde constam
 - (i) informes da professora acerca da avaliação;
 - (ii) respostas da professora quando questionada pelos alunos acerca da avaliação;
 - (iii) descrição de conteúdo e procedimentos;
 - (iv) comportamento, postura e declarações dos alunos entre seus pares quando em se tratando da avaliação;
 - (v) descrição dos sujeitos,
 - (vi) relatos de acontecimentos particulares.

- Parte reflexiva: fonte em caixa alta, de onde constam
 - (i) o ponto de vista do observador;
 - (ii) a análise,
 - (iii) dilemas metodológicos.

A opção por (pelo menos) reduzir o número de itens da parte reflexiva – a mais subjetiva – é um intento de reduzir a “ampla margem” de subjetividade que é provável à observação, e amainar as desvantagens do método, explicitadas, assim como suas vantagens, por Gil (1999), adaptadas por Gerhardt et al., (2009) e reproduzidas a seguir.

Tabela 1: Vantagens e desvantagens da observação adaptadas por Gerhardt et al (2009) de Gil (1999).

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none">• Possibilita a obtenção de elementos para a definição do problema da pesquisa.• Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado.• Facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.	<ul style="list-style-type: none">• É canalizada pelos gostos e afeições do pesquisador. Muitas vezes a atenção deste é desviada para o lado pitoresco, exótico ou raro do fenômeno.• O registro das observações depende, frequentemente, da memória do investigador. Dá ampla margem à interpretação subjetiva ou parcial do fenômeno estudado.

Embora possa ser assumida como o embrião do processo científico, é plausível que também assumamos a observação como instrumento de coleta de dados cujas propriedades servem aos propósitos deste trabalho uma vez explicitadas as suas propriedades. A coleta de dados por meio da observação se deu na vigência da minha matrícula na disciplina regular de estágio supervisionado de capacitação docente em linguística do programa de pós-graduação do qual eu era aluno.

2.4.2 Questionário

O questionário é outro instrumento de pesquisa útil ao levantamento de informações diretamente dos sujeitos de pesquisa sem a intervenção do pesquisador. As informações colhidas geralmente celebram impressões, crenças, expectativas e demais aspectos subjetivos dos respondentes. Para tanto, é necessária atenção especial à formulação das questões.

Nesse sentido, muitos pesquisadores alegam que as perguntas devem conter vocabulário claro e de “acesso a maioria”, não bastasse a imprecisão com a qual já temos que lidar na terminologia desta área. No entanto, guardados os eventuais exageros, os estudos de Nuckols (1953) e de Belson (1981) já chamavam a atenção para o fato de que a transparência das questões ao respondente dependerá de sua interpretação. O primeiro estudo se deu a partir de problemas em questões do *Quarter's Polls*, espécie de compilação de pesquisas de censo publicado pela *American Association for Public Opinion Research*. O segundo estudo se dedicou a uma investigação semântica no nível lexical.

Nuckols (1953) selecionou uma população considerada com nível de instrução mediano e solicitou a ela que reescrevesse as tais questões de modo a precisar o que se compreendia delas. Observou-se então que uma a cada seis interpretações estava quase ou totalmente equivocada em relação ao que se pretendia com as perguntas, levando à conclusão de que a interpretação não dependia da dificuldade das perguntas. À despeito do que se considerava difícil ou fácil, ou bem ou mal instruído, entendemos que a informar os respondentes do âmbito da pesquisa, seus objetivos e temática tende a produzir uma “margem de erro” ainda menos significativa, considerando o pequeno número de questionários que tendem a voltar.

O estudo de Belson (1981) examinou a precisão do entendimento dos participantes (em relação ao que o pesquisador pretendia) quanto a palavras empregadas em algumas perguntas. Em um dos casos analisados, o emprego da palavra “habitualmente” pretendia denotar “normalmente”, “em regra”. Apenas 60% dos sujeitos a entenderam assim. Muitos dos demais a entenderam como “regularmente”, “pelo menos algumas vezes”, o que, para o efeito dos estudos, representou diferença significativa.

Nos casos dos modalizadores, acreditamos que algumas escalas podem isentar o pesquisador de incorrências daquele tipo, à medida que podem apresentar seus pares lexicais e melhor situar o respondente. No demais, tornamos à nossa impressão de que uma maior apropriação do tema por parte do sujeito pesquisado também pode ser útil. Uma maneira de fazê-lo, além de informa-lo, é lançar mão de vocabulário específico ao contexto de pesquisa, em detrimento de generaliza-lo em busca de uma clareza que nem sempre é mensurável, em afeição a Miller (1977).

Foi atento a essas análises e impressões que se decidiu empregar o questionário como instrumento de pesquisa neste trabalho, considerando a endogenia lexical do contexto. Ele serviu para confrontar os dados obtidos na observação não participativa e garantir sua robustez, à medida que se concorda que o questionário se trata de um processo para adquirir dados acerca das pessoas interrogando-as e não as observando (TUCKMAN, 2008). Para tanto, optou-se pela elaboração de um questionário misto, ou seja, aquele em que há questões predeterminadas e abertas, de modo a salvaguardar o dizer do sujeito em detrimento de eventuais interpretações inconsistentes com o que eu pretendi colher.

Depois de redigido, o questionário foi testado em uma amostra da população do estudo. As questões que apresentaram respostas uniformes tiveram atenção especial, pois podem representar dificuldade de compreensão por parte dos respondentes (SANTOS, 2007), e as que não apresentaram problemas foram mantidas. O questionário oficial (Apêndice A) foi aplicado

por mim no começo do semestre letivo posterior ao semestre durante o qual ocorreu a coleta de dados com a observação, no horário de aula de PD que ministrava a segunda parte de sua disciplina e que cedeu a este pesquisador alguns minutos, contribuindo para que se minimizassem o número de questionários não devolvidos em caso de modalidade a distância. Assim, a partir da categorização e pré-análise dos dados gerados com a observação, foi possível redigir questões que pudessem confrontar as informações pré-analisadas no âmbito da observação. Dos 15 alunos matriculados no curso e que participaram como indivíduos durante o período de observação, 13 alunos responderam ao questionário (2 alunos faltaram a aula no dia da aplicação do questionário)

As questões foram organizadas a partir da mobilização e adaptação de algumas das variáveis de Parasuraman (1986) citando Dillman, a saber, (i) conhecimento; que afere as crenças dos indivíduos (que podem ou não coincidir com os fatos); (ii) comportamento; que corresponde às características do comportamento dos sujeitos, e (iii) atributos; correspondente a informações pessoais e demográficas. Neste estudo, as variáveis foram adaptadas da seguinte forma:

Tabela 2: Adaptação das variáveis de Parasuraman para esse estudo.

(i) conhecimento	(ii) comportamento	(iii) atributos
<ul style="list-style-type: none"> • A quais avaliações de oralidade você foi submetido? • O que foi avaliado no âmbito da avaliação oral? • O que é <i>content-based instruction</i>? 	<ul style="list-style-type: none"> • O que você estudou antes de ser submetido às avaliações da oralidade? • De que forma o feedback das avaliações orais lhe foram úteis? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua experiência com ensino/aprendizagem de inglês? • Qual a sua proficiência na língua inglesa? • Onde você cursou o ensino regular (majoritariamente)?

O questionário também serviu ao levantamento de perfil dos participantes de pesquisa por meio de perfil autodeclarado. Inicialmente planejou-se mais questões, mas para salvar a qualidade das respostas, optou-se por reduzir o número de questões condensando em apenas uma questão as que versavam sobre o mesmo assunto (em casos de 2 perguntas sobre habilidade oral, apenas uma foi mantida, e a outra redirecionada para outro instrumento de

coleta de dados). Nos casos em que esse procedimento não foi possível, as questões inicialmente planejadas para o questionário foram aproveitadas para posterior entrevista, da qual se tratará a seguir.

Outro questionário (apêndice B) foi desenvolvido e aplicado à PD a fim de levantar dados para posterior confronto com aqueles colhidos com a observação, bem como para definição de perfil. Tais informações foram circunscritas a três grupos de perguntas: de cunho comportamental, que se dedica a investigar o que foi feito e o que se está fazendo; de opinião, que cobre as impressões do respondente acerca do tópico; e histórico, dedicado a investigar atitudes à luz da experiência. Tratavam das razões que levavam a professora a (i) selecionar o insumo e (ii) os instrumentos de avaliação que ela selecionou; (iii) suas expectativas com as avaliações; (iv) seus critérios; (v) o pressuposto teórico mobilizado; (vi) o papel de sua experiência nos procedimentos de avaliação e (vii) suas crenças quanto à habilidade oral em contexto de formação de professores.

O questionário desenvolvido para PD foi aplicado após pré-análise dos dados levantados com a observação das aulas, com o questionário aplicado aos alunos, e com a entrevista feita com os alunos. O questionário foi enviado a PD por e-mail no fim do semestre letivo em que se aplicou os questionários aos alunos e em que ocorreu a entrevista com os alunos.

2.4.3 Entrevista

A entrevista é um instrumento de coleta de dados que pressupõe um respondente e um entrevistador. É um instrumento de interação social à medida que ao entrevistador cabe formular perguntas e colher as informações de seu entrevistado face a face. Isto não significa, no entanto, que se deva tratar de uma “conversa”. A entrevista pretende fazer um levantamento de informações que não se podem encontrar em nenhum outro lugar, “uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema” (GERHARDT et al., 2009), o que implica no devido cuidado na formatação das perguntas. Assim, de modo a otimizar a coleta de dados por meio do uso de entrevista, o pesquisador conta com pelo menos dois tipos recorrentes: da estruturada – em que o entrevistador não tem liberdade, pois suas perguntas já foram preparadas – à informal – em que a necessidade de informações mais aprofundadas sobrepuja formalidades.

Há ainda a intermediária semiestruturada que, apesar de contar com um roteiro, prevê a realização de perguntas derivativas daquelas previamente desenvolvidas. A ideia nesse caso é de que se mobilizem questões básicas a partir de teorias e hipóteses relacionadas aos temas da

pesquisa (TRIVIÑOS, 1987) e que se façam perguntas complementares inerentes às circunstâncias do procedimento de coleta de dados à medida que a entrevista decorra (MANZINI, 1990).

Foi então nessa perspectiva que as questões para a entrevista foram desenvolvidas e adaptadas das perguntas inicialmente planejadas para o questionário dos alunos, pois, ao passo que coletava longitudinalmente os dados desta pesquisa durante o período de observação, achei-me na iminência de perguntas muito pontuais a eles em específico, mas que poderiam ser em quantidade que comprometeria a qualidade dos dados caso constassem apenas em questionário.

Dessa forma, para assegurar que os voluntários fornecessem a maior quantidade possível de dados por meio de suas respostas e salvaguardar um ambiente confortável para os participantes, tomou-se em consideração a flexibilidade do roteiro semiestruturado de entrevistas, uma vez que “ comparada à do tipo estruturado, dá margens à descoberta ou exploração de informações que sejam relevantes para os respondentes, e que não haviam sido percebidas assim pelos entrevistadores” (GILL et al, 2008).

A entrevista foi realizada em período de aula da segunda parte da disciplina de PD no início do semestre letivo posterior ao de quando ocorreu a observação. Para a operacionalização da coleta de dados e para assegurar número adequado de participantes, a entrevista foi realizada em ocasião da aplicação dos questionários, o que significa dizer que 13 alunos concordaram em participar da seção de entrevista. Em consideração ao tempo de aula de PD, essa iniciativa demandou que os procedimentos de coleta de dados por meio da entrevista ocorressem na modalidade de grupo focal, ou seja, as perguntas foram dirigidas ao grupo de alunos cuja interação propiciou a geração de dados (PATTON, 1990; MINAYO, 2000).

Outra imposição da iniciativa de se realizar a entrevista em ocasião da aplicação dos questionários foi sobre a pré-análise dos dados do questionário. Uma vez que não seria adequado apreciar as respostas dos participantes aos questionários, optei por refazer aos participantes, na entrevista, as perguntas dos grupos (i) e (ii) da Tabela 2 que haviam constado do questionário que os alunos haviam acabado de responder. Esse procedimento permitiu que fossem adicionadas as perguntas desenvolvidas para a entrevista e que se complementasse a coleta com mais perguntas derivativas, o que contribuiu tanto com os níveis aparentes de conforto dos participantes e com a variedade de dados colhidos.

Assim, a entrevista serviu aos propósitos desta pesquisa por ser mais um instrumento de confronto de dados, nesse caso, mais aprofundados e certos, empregado a partir das informações coletadas com a observação e o questionário. Segundo McNamara (1999), com

quem se concorda, entrevistas “podem ser uteis para o cotejamento de certos dados colhidos em questionários³⁰”, o que ratifica o potencial de acareação da técnica.

A propriedade da entrevista em cobrir tanto o nível factual quanto o nível dos sentidos (KVALE, 1996), ou seja, a razão das coisas serem como são, me interessou muito, principalmente por representar uma complementação às questões do questionário. Assim, depois de retomar as perguntas de pesquisa desse trabalho e os pontos de confronto, e preservando as perspectivas metodológicas mobilizadas neste trabalho, foi elaborado um roteiro semiestruturado de entrevista, conforme se vê a seguir:

Tabela 3: Questões para entrevista

(iv) conhecimento	(v) comportamento
<ul style="list-style-type: none"> • O que é habilidade oral? • O que é habilidade oral para um professor de inglês? • Qual é o insumo da disciplina em que estão matriculados que viabiliza o desenvolvimento de sua habilidade oral? • A quais avaliações você foi submetido? • O que foi avaliado? • Você mobilizou algum insumo apresentado em aula na avaliação? • Como você avalia sua habilidade oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se capacita quanto a sua habilidade oral para ser um professor de inglês futuramente? • O que você estudou antes de ser submetido às avaliações? • Como você se preparou para as avaliações? • Você utiliza algum instrumento para verificar a qualidade da sua produção oral enquanto futuro professor de inglês? Qual?

³⁰ Tradução deste autor para: may be useful as follow-up to certain responses to questionnaires, e.g., to further investigate their responses.

enquanto futuro	
professor de inglês?	

Com a entrevista buscou-se tão somente viabilizar o levantamento de dados inicialmente planejados apenas a partir do questionário, para posterior confronto com dados colhidos por outros instrumentos de levantamento de dados. A entrevista propiciou quantidade e qualidade de dados na medida em que permitiu explorar as percepções e pontos de vista dos participantes acerca da rotina de avaliação a que vinham sendo submetidos. A entrevista foi gravada por aplicativo próprio do meu computador, e tomei notas em caderno.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados deste trabalho foram gerados a partir de 3 instrumentos de coleta distintos e anteriormente citados, a saber, (i) observação de aulas, (ii) entrevista com alunos e (iii) questionário para os alunos e para a professora responsável pela disciplina. Desses instrumentos de coleta pude coletar dados que deram origem a subseções temáticas a versarem sobre (a) os instrumentos de avaliação mais diretamente ligados ao desenvolvimento da habilidade oral empregados na disciplina, (b) sua recepção junto aos alunos e (c) sobre o feedback. Isto, evidentemente, sempre atento às perguntas de pesquisa, sob o risco de os tópicos se invadirem, mas de maneira produtiva.

Antes, deve-se salientar que, de acordo com PD, em comunicação pessoal, as disciplinas de língua inglesa do curso de Letras Português/Inglês da universidade em que os dados para esta pesquisa foram gerados têm por objetivo a formação do profissional em Letras, tanto do ponto de vista linguístico como pedagógico, como é possível verificar pelos objetivos gerais e ementa do curso que nos serviu de contexto:

DISCIPLINA: 063711 - HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA INGLESA: DESENV. E PRAT. PEDAGÓGICA

Objetivos Gerais: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional através de: a) reflexão sobre temas como: tipos de aprendizes, fator idade, motivação, estilos de aprendizagem, contextos educacionais; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Ementa: Desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, com enfoque nas habilidades orais (listening/speaking), refletindo sobre temas que envolvam a caracterização dos aprendizes de LE, estratégias de compreensão auditiva e produção oral com atividades de micro-ensino.

(REFORMULAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS-INGLÊS HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS-ESPANHOL UFSCAR, 2008)

A forma mais adequada, encontrada até o momento, ainda segundo PD, para se trabalhar essas duas dimensões – língua e conteúdo – é a instrução baseada em conteúdo (CBI), realizada por meio da seleção de temas relevantes para a formação profissional. A partir de textos de modalidades diversas sobre tais temas, trabalha-se o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral, majoritariamente, e também dos aspectos linguísticos.

Para tanto, PD distribuiu as 60 horas do curso entre as seguintes atividades:

- Considerações sobre a pronúncia da língua inglesa: princípios básicos e prática de exercícios
- Conceitos e estratégias sobre a habilidade de produção oral
- Conceitos e estratégias sobre a habilidade compreensão oral
- Considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: estilos de aprendizagem
- O componente cultural nas aulas de línguas estrangeiras
- Noções básicas de planejamento de atividades / aulas
- Estudo paralelo da estrutura da língua inglesa com ênfase nos seguintes tópicos gramaticais: gerúndio, infinitivo e verbos modais
- Avaliação escrita + feedback
- Apresentações orais + feedback

Nota-se, contudo, uma divergência entre o conteúdo das atividades desenvolvidas por PD e aquele constante dos objetivos do curso. Sobre isso, PD esclarece que reflexões sobre tipos de aprendizes, fator idade e motivação, não abordados explicitamente em seu curso, são viabilizadas na medida em que focaliza o componente cultural nas aulas de línguas estrangeiras, dando destaque para o papel do professor diante da diversidade linguística, cultural e de gênero, dos conflitos culturais em sala de aula, do preconceito e dos estereótipos, entre outros.

Cumprе esclarecer que constam do programa de ensino de PD, atividades de natureza diversa: escritas, gramaticais, além das orais. Porém, devido ao foco de minha pesquisa, tratarei aqui somente daquelas relativas ao desenvolvimento da oralidade.

Ao final desta seção, haverá breve resumo e reflexão acerca do que fora analisado de modo a contribuir com o possível de comodidade ao leitor. Antes, julga-se relevante apresentar ao leitor os instrumentos de avaliação mobilizados por PD em subseção própria.

3.1 Dos instrumentos de avaliação

De forma coerente com sua concepção de avaliação, PD avaliou o desenvolvimento oral de seus alunos de forma processual, por meio de seminários, discussões em grupo e produções individuais para as quais os alunos produziram *podcasts* e enviaram à professora por e-mail ou *Whatsapp*.

Os assuntos envolvidos nessas avaliações eram decorrentes de leituras e discussões sobre temas relacionados à formação de professores. Como mencionado, PD adotou o tema

“cultura” para tratar de subtemas mais próximo à sala de aula, como diferenças culturais, comportamento, estereótipos, estilos de aprendizagem, entre outros, sempre refletindo sobre a relação entre esses subtemas e o papel do professor de língua estrangeira. Como era sua intenção inicial, de acordo com a ementa da disciplina (anteriormente apresentada), os alunos deveriam preparar uma micro aula a ser apresentada ao final do semestre, que, por falta de tempo, não chegou a ser realizada. Ainda assim, o trabalho de PD ao longo do semestre convergia para o preparo dos alunos para essa atividade. Como exemplo, pode-se citar a análise de um plano de aula sobre a abordagem da cultura nas aulas de línguas estrangeiras, atividade esta realizada oralmente entre os alunos em grupos pequenos com posterior exposição e discussão para a classe.

Além da atividade supramencionada, diversas outras foram desenvolvidas com o duplo objetivo de conscientizar o professor em formação sobre questões relevantes à prática profissional e, também, de contribuir para o desenvolvimento de sua habilidade oral.

Ao longo do período de coleta de dados, além das atividades escritas, os alunos realizaram sete atividades orais, as quais eram avaliadas por PD de acordo com a participação dos alunos. Na verdade, nas palavras de PD, essas “eram oportunidades para que os alunos se soltassem oralmente e percebessem que são capazes de interagir com os colegas”. A essas atividades, PD atribuía de zero a um ponto, tendo, ao final do período letivo, todos os alunos obtido a nota máxima por seu envolvimento e esforço.

Tabela 4 (A). Instrumentos de avaliação

Atividades orais
1 (Vale de zero a um ponto) Oral task
2 (Vale de zero a um ponto) Oral task
3 (Vale de zero a um ponto) Classroom without borders
4 (Vale de zero a um ponto) Birth order
5 (Vale de zero a um ponto) Lesson plan
6 (Vale de zero a um ponto) Podcast 1
7 (Vale de zero a um ponto) Podcast 2

Outras quatro atividades orais de maior peso foram também desenvolvidas, exigindo um maior preparo dos alunos.

Tabela 4 (B): Instrumentos de avaliação

8 OP_1 (vale de zero a dois pontos)
9 Vídeo (vale de zero a cinco pontos)
10 Interview (vale de zero a dois pontos)
11 Listening (vale de zero a três pontos)

Na atividade 8, OP_1, os alunos prepararam um seminário sobre um aspecto cultural que lhes tenha chamado atenção em qualquer país de sua escolha. A orientação de PD foi a de que a informação selecionada deveria ser nova, interessante e relevante para o público (PD e alunos). Na atividade 9, os alunos produziram um vídeo sobre um tema a ser escolhido por eles; era intenção de PD que esses vídeos fossem socializados na sala de aula, mas, a pedido da maior parte da sala, isso não aconteceu. A atividade 10 constou de uma entrevista em duplas, já ao final do semestre, assim como o exercício de listening, atividade 11, realizado individualmente.

Essas atividades mereceram o feedback de PD a seus alunos, conforme discutirei mais adiante.

Ao todos, PD se utilizou de 11 instrumentos de avaliação. Tais instrumentos serão referidos dessa mesma forma no decorrer das seções a seguir.

3.1.1 As atividades orais

Quando se decidiu, dentre outros, pelo emprego da observação, sempre se esteve seguro de que para este item a primeira aula seria fundamental. Isto porque é comum que na primeira aula os professores compartilhem com os alunos ambos conteúdos e datas de avaliações, seja oralmente, projetado ou em arquivo impresso.

No caso da professora responsável pela disciplina (PD) das aulas que observei, o compartilhamento dessas informações se deu oralmente, em uma exposição informal e pouco intimidadora, junto às apresentações pessoais e da disciplina.

O ambiente pouco intimidador pode ser corroborado a partir do que a professora apresentou como sendo um dos objetivos da disciplina no que tange a produção oral, para quem

“[...] o objetivo é também quebrar um pouco o medo, trauma de algumas pessoas que não se sentem confortáveis” (PD)

Em resposta ao questionário, PD reiterou que dos seus maiores objetivos, o principal é que seus alunos falem. Segundo PD

“Eles têm medo de falar – medo, vergonha, trauma. Minha tarefa – a mais difícil do curso – é ajudá-los a vencer essas dificuldades. Depois que isso acontece, fica bem mais fácil.” (PD)

Assim, entendo aqui, como atividades orais toda a rotina de estímulo ao uso da língua inglesa como instrumento de comunicação nas aulas de HO. Diz PD:

“A minha ênfase está na avaliação processual, ou seja, nas atividades que os alunos realizam ao longo do curso. [...] São atividades que fazem parte da aula, como por exemplo, as atividades orais em pequenos grupos [...]. As atividades de casa são uma extensão das atividades da sala de aula; geralmente, estão vinculadas às atividades orais. Essas são atividades para incentivar os alunos a produzir. As atividades são corrigidas e, se necessário, peço para eles refazerem. Todos os alunos que entregam as atividades recebem um ponto por elas. Nesse curso, todos os alunos fizeram todas as atividades. (PD)

Isso significa que a produção oral fomentada por PD visa a expansão da sala de aula que, por sua vez, vem a ser o momento em que se usa a língua inglesa na interação. Esse movimento pode ser observado junto ao uso de *podcasts*, dos quais se tratará mais a seguir. O tipo de preocupação demonstrado por PD em relação ao uso comunicativo e expandido da língua alude a uma visão de língua que prevê um interlocutor, ou a sua relação com o outro, que alcança Halliday (1978) para quem a comunicação não se resume ao jogo de palavras, mas a um “encontro sociológico” cujo produto é, entre outros, o seu efeito no interlocutor (CLYNE, 1994), uma vez que PD se afasta de uma avaliação de conhecimento e demonstra preocupação com propiciar ambiente para comunicação a despeito da correção da língua produzida por seus alunos. É o que consta de sua resposta ao questionário em que era convidada a tratar da implementação da CBI no curso.

[...] sabendo que não serão interrompidos para serem corrigidos em frente aos colegas, eles [os alunos; adendo nosso] se sentem mais seguros e se dispõem a correr os riscos de se falar uma língua estrangeira, mesmo reconhecendo suas limitações. [...] A fluência é privilegiada em detrimento da precisão. Não se trata de não dar atenção para a língua, mas isso é feito de forma contextualizada. Os alunos não memorizam regras linguísticas. Trabalhamos com sua conscientização e vamos acompanhando as produções.” (PD)

Trata-se tão somente de um encontro que excede a acuidade formal, uma vez que ao outro ela pode faltar, dadas as devidas considerações acerca da proficiência de alunos de Letras. Brown (1973) salienta que “we must acknowledge that while all the optimal cognitive factors may be operating in the attempted solution of a given task, the learner can fail because of an affective block³¹”. Dentre os itens a constarem do que o autor chama de bloco afetivo há, entre outros, a ansiedade e o autoconceito. Fitts (1972) de fato adiantava que trabalhos na área de autoconceito o consagram como um fator significativo ao desempenho de alunos em contexto acadêmico. Assumimos que demais fatores incidam sobre eles. Um deles, a experiência com o aprendizado do inglês.

Dedicando-se a tratar das crenças de alunos de escolas públicas, Moita Lopes (1996) a apresenta como um celeiro de mitos. Caracterizadamente, esses alunos não acreditam serem capazes de aprender inglês na escola por ela ser prototipicamente a opção para pessoas de renda baixa. A associação entre renda e aprendizado de inglês resvala na crença de que só se aprende uma língua estrangeira no país em que ela é falada (GRIGOLETTO, 2000).

Em seu trabalho, Silva (2003) observou junto a alunos do ensino médio da rede pública do Distrito Federal que para eles só se aprende o “básico” da língua inglesa na escola. Essa crença, que embora assumamos o termo não afastamos dela a verdade, somada às anteriormente citadas contribui para a noção de que apesar da boa nota, o aluno concluinte do ensino básico não é proficiente em níveis satisfatórios se seu aprendizado ou envolvimento formal com a língua inglesa tenha se dado exclusivamente na escola pública.

Essas impressões verificadas em alunos de escolas públicas brasileiras patrocinam a atribuição de desabono à sua proficiência e também a sua capacidade de aprender inglês. Em um curso de formação de professores de inglês, a tendência é de que os alunos advindos dessas escolas, amparados por um sistema nacional de cotas para ingresso em cursos superiores, cultivem aquelas noções e não se disponham a produzir língua oral tampouco aproveitar-se dela quando em paralelo a pares egressos de escolar privadas e do próprio professor da disciplina.

Embora n=8/13 tenha respondido no questionário ter estudado maior parte de seus anos escolares em instituição privada (n=5 respondeu ter estudado em instituição pública), seus relatos muito se assemelham aos dados acerca da experiência do alunado de escola pública com o ensino/aprendizagem de língua inglesa. Como vimos, apenas dois dos respondentes, ambos advindos de escola privada, afirmaram ter tido experiência satisfatória.

³¹ Cujas tradução deste autor é: devemos compreender que embora todos as propriedades cognitivas operem normalmente, o aprendiz pode vir a falhar por conta da influência de um traço afetivo.

É por isso que acreditamos que a impossibilidade orgânica de equiparação entre falantes em relação a suas visões de mundo, expectativas e crenças tenha, por si só, o potencial de minar o aparato cognitivo. PD reitera a seus alunos que o desenvolvimento de atividades terá dentro de suas premissas o fomento à produção oral considerada à luz de impedimentos pessoais que cada um de seus alunos possa vir a ter – impedimentos esses aventados até então como os de ordem afetiva, o autoconceito, e a experiência alegadamente insatisfatória com o aprendizado de inglês –, podemos observar na fala a seguir.

“[no curso; adendo nosso] terá várias atividades de compreensão e produção oral que visam que aos poucos você vá se soltando e que você se permita [se expor, falar; adendo nosso]. Depende também do aluno se permitir.” (PD)

Atestamos de sua fala que PD emprega em sua rotina de ensino uma visão social da língua que, por sua vez, faz da produção oral uma empreitada cujos desdobramentos são imprevisíveis. Como vimos, produzir nessas condições se revela arriscado à integridade da pessoa individual e de seu ideal de mundo; e por isso tem um preço. Nesse sentido é que a fala é uma tomada de iniciativa contra os eventuais “medo” e “trauma” que os falantes (nesse caso, alunos) possam experimentar. Estar consciente das particularidades do alunado no processo de aprendizagem, como parece estar PD, tende a contribuir com o desenvolvimento dos alunos (NUNAN, 2000) especialmente no tangente ao desenvolvimento de sua habilidade oral em contexto CBI.

A riqueza que pode advir do *output* não é descartável. Swain (1995) afirma que a prática constante viabiliza que o aluno se conscientize acerca de sua produção. Essa tomada de iniciativa que é o *output* proporciona ao aprendiz a chance de testar hipóteses e refletir sobre elas em um processo em que ele, o aluno, idealmente, internalize as informações percebidas. Apesar de controversa, sua contribuição suscita tanto uma noção construtiva de aprendizagem quanto a necessidade de uma abordagem de aprender robusta e muito conivente com as ambições de um contexto CBI. Ela é pertinente ainda se considerada à luz de um contexto de formação de professores que abre o devido espaço ao desenvolvimento da habilidade oral de profissionais professores tipicamente privados dele.

Como se vê, para PD, propiciar a produção oral dos alunos depende, dentre outros, da promoção de um ambiente em que os marcadores das crenças sejam suavizados. E isso já parece lhe bastar no que concerne ao desenvolvimento de seus alunos e, portanto, passível de avaliação, pois como já foi aventado, PD atribui nota pela feitura das atividades orais que

propõe e que são extensão daquelas da sala de aula. Trata-se de uma preocupação genuína. Na última aula do semestre, PD reiterou seu compromisso com a produção oral de seus alunos, como se pode observar na transcrição a seguir.

“na minha avaliação, uma avaliação assim holística, bem subjetiva, vocês, no começo do semestre estavam com mais problemas de pronúncia, não é? Isso estava muito evidente assim, no começo das aulas à medida que/não que nós tenhamos trabalhado tanto em cima disso, mas eu acho que o fato de vocês estarem conscientes, estarem cientes de que vocês precisavam melhorar aqui e ali, algumas dicas, algumas coisas que eu ia falando para vocês ao longo do semestre... de um modo geral eu percebo que vocês, né, discutem/por exemplo, nesse último *podcast*, esse que eu ainda não dei as notas, assim que eu recebi eu já ouvi para saber se estava tudo funcionando, é, vocês estão bem mais soltos, não é? Eu acho que, eu sinto que houve um desenvolvimento na habilidade... vocês estão fazendo essa parte oral de uma maneira mais relaxada que no começo.” PD

Um dos alunos (Al6) de PD ratifica o apelo à produção oral naquele contexto. Quando ela os convida a manifestar suas impressões acerca de sua declaração, que se encontra imediatamente supracitada, Al6 comenta o seguinte:

“Eu achei legal a gente falar inglês na sala, né... Assim... a gente desenvolve muito mais desse jeito.” Al6

Al6 parece assumir com certa excepcionalidade falar inglês em sala de aula. Inferimos que a estranheza possa se dar pelo número de oportunidades de produção oral que PD provê a seus alunos. Durante o período em que observei as aulas do grupo, o inglês foi a língua utilizada para comunicação em sala de aula, fosse em cumprimentos e até mesmo em atividades em grupo sem a supervisão direta de PD que se dedicava a outros grupos.

Nesse âmbito, questionei aos participantes em entrevista se eles haviam identificado algum insumo na disciplina que tivesse viabilizado o desenvolvimento de sua habilidade oral e, em caso positivo, qual seria ele. A resposta dominante foi a seguinte:

Al 8

- Da disciplina?

Pq

- Da disciplina.

Al 8

- Da disciplina assim acho que teve nada. Em relação à pronúncia, às vezes assim a gente tá

falando uma frase que ela ensinou o TH...

Al 7

- O bom da aula dela é que não teve intervenção assim /

Al 5

- E a possibilidade da gente tá conversando entre a gente assim, e não só com ela, como em apresentação, sei lá. A gente fica menos nervoso e / pensar que, tudo bem errar, não saber uma palavra não deixa você / você tá entre amigos assim, pede ajuda e você aprende mais, você não fica assim tão nervoso.

Al9

- Eu tava / Eu tava bem ansioso pra falar inglês assim na aula, sabe? Falar inglês e tal. Isso é muito bom. Falar na aula. Aprender falar inglês.

Perguntei, então, de modo a confirmar o parecer dos alunos de PD se falar inglês na aula contribuía para o desenvolvimento de sua oralidade.

Al 4

- Porque é uma coisa / você vai aprender falando. Não é só falando em contextos formais. Você vai vivendo e, tipo, você vai cumprimentando seu amigo, você vai falando de algum assunto que você quer conversar, compartilhar com essa pessoa. Pode ser que não tem nada a ver com a aula, mas você tá usando a língua como meio de comunicação, que é o que ela segue.

Al 5

- Quando a gente tá em grupo, um ajuda o outro assim. Quando não funciona uma coisa, o outro grupo sabe mais, então não tem esse intimidamento.

Al 3

- Você não tá pegando o inglês só pra aula, você tá pegando o inglês pra ele ser trabalhado...

[...]

Al 5

- Você tem que pensar que você tem que usar todos os espaços, que você tem que melhorar. Tem que ver o espaço que você vai explorar ali...

[...]

Al 4

- Isso que eu achei. Tipo, a pressão pra apresentar o seminário nessa aula tá sendo bem diferente do ano passado. No ano passado foi tipo assim: final do semestre vai ter que apresentar seminário. Aí PD começou, já teve lá a apresentação sobre a cultura do país, nesse semestre a gente já tem que falar sobre dialeto, mas tá tudo mais simples eu acho, não tem essa carga em cima da gente.

Al 3

- É, e é bom, porque realmente estimula (inaudível)

Al 5

- A professora pede pra gente falar bastante, então quando a gente vai pra frente acaba sendo mais orgânico a falar o tempo todo, a se ouvir o tempo todo, então perde assim / o monitor baixa.

Al 4

- E no ano passado foi sobre a matéria, assim, quadradinho, você não podia errar, tinha que procurar um sinônimo, assim, talvez. Mas aqui você acaba tendo tanto interesse por pesquisar, coisas que você acha diferente que fica mais “suave”, assim.

De acordo com suas respostas na seção de entrevista, os participantes disseram que, por conta da “organicidade” dos procedimentos em sala de aula, eles “não estudavam” ou se preparavam para as avaliações orais de que tinham notícia. Segundo algumas respostas no âmbito da entrevista, a preparação se dava em relação a “termos específicos”, “treinar consigo mesmo falando”, “anotar o que precisa falar e escrever como as palavras soam, em português mesmo”. Ou seja, aos alunos não lhes foi claro que a rotina de uso extensivo da língua inglesa durante as aulas configurava um processo de avaliação processual que, por isso, também era insumo, visto que houve quem afirmasse não ter notado “nada” de insumo. Dessa maneira, o intento de desenvolver um ambiente propício à produção oral revelou-se de fato uma das premissas de PD na elaboração de atividades e instrumentos de avaliação, mas que se configurava em um menor grau na visão dos alunos no tangete a ser avaliação formativa.

Assim, PD parte da necessidade da formação linguística do grupo de alunos cujas experiências com aprendizado não lhes foram satisfatórias e, com vistas ao uso futuro da língua, ou seja, o uso comunicativo da qual sua profissão carece, fomenta um ambiente igualmente comunicativo extendido da sala de aula em que o instrumento, uma avaliação processual, se emparelha ao critério. Ou seja, o instrumento de avaliação disperso nas chamadas atividades orais emulam o critério comunicativo da qual a PD encontra pertinência na literatura que atesta a proficiência insatisfatória de alunos de cursos de professores em um movimento que serve convenientemente ao CBI. Por outro lado, se se considerar as premissas de uma avaliação formativa que se valha por si só tanto ao diagnóstico quanto como insumo, o impasse se dá na inadvertência dos alunos/avaliando quanto ao potencial formativo da avaliação a que vinham sendo submetidos.

3.1.2 Os podcasts

Os *podcasts* são clipes de áudio produzidos para compartilhamento principalmente em nichos específicos. Seus produtores tratam de um assunto de sua predileção visando alcançar

uma audiência que, embora careça de informações a respeito, aprecie ouvir sobre o tema, que pode ser qualquer. *Podcasts* são úteis à aprendizagem de conteúdo novo e no desenvolvimento de proficiência (SPRAGUE e PIXLEY, 2008). Eles também são conhecidos por promoverem o engajamento durante sua produção e serem bem aceitos por aprendizes de línguas, além de ampliarem as oportunidades de aprendizado fora do ambiente acadêmico (PUTMAN e KINGSLEY, 2009),

A propósito da reflexão em contexto de ensino/aprendizagem, os *podcasts* representam chance para que os alunos se ouçam e tomem consciência de sua produção. De acordo com Scutter et al (2010) o desenvolvimento maior a partir da apreciação dos áudios é percebido na pronúncia e na compreensão de conceitos e ideias.

Dessa maneira, seu uso serve pontualmente a PD no atendimento do que para ela é um dos maiores objetivos do primeiro semestre da disciplina: o desenvolvimento da pronúncia em um movimento estendido. Em comunicado à turma, PD garante que o enfoque na pronúncia é um a salvaguardar o compromisso da disciplina com a formação linguística dos alunos. Esse movimento, segundo ela, não concorre com a premissa de que o curso forma não só falantes da língua, mas professores usuários daquele mesmo idioma. Sobre o assunto, ela diz o seguinte:

“Agora, o enfoque na pronúncia... Desenvolvimento na habilidade oral; pronúncia não é importante no sentido do ideal, mas como professor [o trabalho com a pronúncia; adendo nosso] é necessário, pois o professor é tido como modelo. As questões da formação entram nas questões de ensino e aprendizagem.” PD

A pronúncia, nesse caso, é compreendida como um dos requisitos ao fazer profissional do professor de inglês, embora de sua experiência conste trabalho com pronúncia que PD não considera como inserido como parte das propriedades profissionais do professor, como se verifica em sua resposta ao questionário quando fora convidada a falar de sua trajetória:

“Trabalhava como técnica do laboratório de línguas e dividia as turmas de letras com o professor da sala. Meu foco era na língua em si e não na formação de professores. Melhor dizendo, o foco era na competência linguística isoladamente, não na competência profissional. O aspecto mais destacado no laboratório era a pronúncia.” (PD)

Já Consolo (2000), ao tratar da competência comunicativa, dizia que ela “constitui um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de língua estrangeira”, e não podemos deixar de inserir a pronúncia nesse ínterim. Almeida Filho (1998) a define como sendo

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. (ALMEIDA FILHO, 1998)

O discurso apropriado, atento às regras contextuais ou pragmáticas é que empodera o professor em formação de modo a assegurar sua competência comunicativa que não se resume ao conhecimento de regras gramaticais, mas também em saber “o que eventual formação linguística quer dizer”. Ao distribuir a gramática em três dimensões distintas, a saber, forma, significado e uso³², Diane Larsen-Freeman (2003), sobre a segunda, defende que formações linguísticas têm significado e, ainda, um significado em potencial. Isto significa dizer que, a depender do contexto de aplicação, um cumprimento pode significar uma afronta. Larsen-Freeman (2003, p. 35), exemplifica:

Bom dia é um cumprimento normalmente agradável de se receber pela manhã por parentes e demais. Se em dada ocasião eu dissesse bom dia a alguém à tarde, você poderia acreditar que cometi um erro semântico: eu deveria ter dito boa tarde. No entanto, como disse, o significado de uma palavra, ou sua extensão lexicogramatical é apenas um dos seus possíveis significados. Eu poderia ter usado o mesmo cumprimento de bom dia à tarde deliberadamente e totalmente ciente do horário apenas para provocar meu filho adolescente que acordou tarde.³³ (LARSEN-FREEMAN, 2003)

Além de notar a deslocação semântica do cumprimento *good morning*, ficou claro que as dimensões não são interdependentes; pelo contrário. A deslocação semântica desempenha uma função social a culminar no sarcasmo, que tem a ver com seu uso pragmático observável a partir da produção oral.

A entonação empregada a este *good morning* certamente ocorre automaticamente a quem se atenta à variedade oral da língua. Ou seja, o *good morning* falado no seu contexto de significado apropriado – pela manhã – é diferente do *good morning* falado ao filho adolescente que acordou à tarde. Isto garante que o modo como se diz atua sobre o léxico na formação de significado e contribui para o exercício de uma função social.

³² Tradução deste autor para *form, meaning e use*, respectivamente.

³³ Tradução deste autor para: *Good morning* is typically a pleasant and appropriate greeting in the morning when extended to family members and others. If, on a given occasion, I were to use *Good morning* to greet someone in the afternoon, you might point out that I had inadvertently committed a semantic error: I should have said *Good afternoon*. However, as I have just claimed, the meaning in a word or lexicogramatical string is only a potential meaning. I could have deliberately used the same greeting of *Good morning* in the afternoon, fully aware of the time, but using it nonetheless to teasingly greet my teenage son, who had just arisen

Independentemente da escolha lexical ou seu contexto, na frase *one day long holiday*, apenas o ritmo definirá se se trata de um longo feriado de um dia (*one-day long holiday*), ou se se trata de um feriado de um dia (*one-day-long holiday*).

A conclusão é de que, além do significado vernacular e do significado potencial, há ainda o significado garantido somente pela entonação, ritmo e tom empregados às formações linguísticas em LI, a salientar a relevância do trabalho com a pronúncia em contexto de formação de professores, e isso porque, como temos visto, ela abrange questões de ordem linguística muito próximas à proficiência ou, antes, ao uso devido da L-alvo baseado na compreensão de que ela consiste em mais que um sistema arbitrário, mas também na parte mais iminente da cultura compartilhada por grande parte de seus falantes. É um evidente indicador cognitivo de como seus falantes veem o mundo e se constituem.

Uma das formas de atentar-se para essas questões é se escutar. Porém, dadas as considerações do *podcast* como meio de avaliação, e assim como notei certa inobservância dos alunos quanto aos proventos de uma rotina de uso extensivo da língua inglesa em sala de aula no âmbito da disciplina HO, minha hipótese era de que essa inobservância também ocorreria quanto aos *podcasts*.

Assim, por conta da rotina de procedimentos avaliativos que disseram ter no semestre anterior ao da disciplina de HO que cursavam no momento, as preparações para as apresentações, por exemplo, não configuravam para eles uma rotina de estudo. Aludo, portanto, mais uma vez, ao fato de que se cientes da empreitada CBI esses mesmos alunos não teriam para si uma visão mais progressista das oportunidades de aprendizado de que vinham sendo providos.

De modo a aferir minhas suspeições, questionei aos participantes sua rotina de estudos em relação à feitura dos *podcasts*. Os participantes responderam o seguinte, com alguma reserva:

Al 9

- Eu fui bem / eu via um que dava certo e / ah, não ficou legal, vou fazer de novo e... o que ficava mais bonito eu, tipo, mandava.

Al 7

- É, o *podcast* eu tentava também ouvir. Eu escutava... pra ver... as vezes tem algumas coisas que você não nota quando você tá falando, você nota quando tá ouvindo, e aí você fala “ah, aqui tá certo, legal”. Quando eu via alguma coisa errada, aí eu fazia.

A reserva foi tanta que se assemelhou à vergonha. Os alunos julgavam errado ouvir o

próprio áudio e intervir para enviar a PD, atuando assim na produção de versões e operando seu próprio aprendizado. Isso porque estavam inadvertidos do fato de que se tratava de uma estratégia metacognitiva de produção oral.

Quando lhes perguntei o que estava sendo avaliado, a resposta unânime foi a incipiente “fala”, embora “soubessem que uma coisa outra de gramática também era considerada” e embora tivessem dito em resposta ao questionário que eram avaliados em eixos como os de desempenho e vocabulário, por exemplo.

Mais uma vez é possível notar que apesar da robustez do instrumento *podcast* junto à avaliação oral, os alunos parecem não se apropriar dele de forma completa no exercício de desenvolvimento de sua habilidade linguística. Pergunto: e se os alunos de PD soubessem do potencial do uso de *podcast* na promoção de reflexões acerca da pronúncia conforme vimos em referências anteriores?

3.1.3 As apresentações orais, as entrevistas e sua praticidade

A orientação de PD em relação à duração da apresentação foi de que ela deveria ser de cerca de 5 minutos. Como aluno da disciplina de estágio supervisionado, PD solicitou que eu acompanhasse as apresentações como a figura do avaliador, uma vez que participaria de um congresso no exterior.

Pessoalmente, considerei o seguinte: era o primeiro momento de produção oral extensiva em inglês dos alunos, há a previsão de trabalho linguístico na disciplina e o conteúdo pedagógico tende a variar dentro de um espectro pré-definido. Assim, estabeleci critérios puramente linguísticos, por serem as variáveis mais comprometedoras ao arranjo que defini, em um contexto de avaliação diagnóstica, ou seja, um contexto de avaliação que visava aferir a proficiência oral em inglês dos alunos.

Ao todo, as apresentações tomaram o equivalente a duas aulas e meia, ou seja, a aula da terça-feira, a da quarta, e grande porção da terça-feira da semana seguinte. As duplas se excederam em no mínimo 5 minutos, e variavam até 15.

Embora as amostras fossem significativas, a operacionalização da tarefa foi trabalhosa. Um dos fatores que me fez ceder à reserva de censura-los quanto ao tempo foi justamente a premissa de que as aulas seriam o ambiente para que eles falassem inglês. Alertá-los do excesso pareceu-me arriscado, pois assim poderia aventar a possibilidade de que durante a disciplina sua fala seria interferida constantemente, minando os objetivos de PD de alguma forma. Todas

as apresentações foram gravadas em áudio para a apreciação de PD, mas a qualidade dos arquivos não foi a ideal.

Dessa forma, o preço da preservação de um ambiente afetivamente receptivo foi alto: PD teve de se dedicar a ouvir e avaliar aproximadamente 2 horas e 30 minutos de áudio de baixa qualidade. Não é surpresa que estudiosos tenham relativizado o fator afetivo quando ele incide sobre a praticidade. Vejamos o que diz Porter (1990) a esse respeito:

Considerando as dificuldades inerentes à elaboração de testes, as críticas e a necessidade de testes úteis e práticos, sem grandes complexidades, é de fato necessário refletir se eles devem assumir ainda mais uma complicação ao considerarmos fatores afetivos durante seu desenvolvimento³⁴. (PORTER, 1990)

Ao autor, para quem a qualidade do desempenho dos avaliandos está condicionada à “distância cultural” entre os pares, o teste ideal “simplesmente replicar da maneira mais fidedigna as situações que os aprendizes possam ter de vivenciar³⁵” (PORTER, 1990). As questões afetivas se apresentariam de forma natural em situações de avaliação muito afeitas às que o avaliando potencialmente viveria, salvaguardado o princípio da praticidade. Para ele, “para a praticidade da elaboração e da administração do teste certamente será necessário certa simplificação da “realidade” conferida a ele, e certa seleção de conteúdo – incluir o que seja necessário, e excluir o que for irrelevante³⁶.” (PORTER, 1990).

No âmbito das entrevistas a questão da praticidade se extenuou. PD procedeu com elas por volta do final do semestre. Com o uso de perguntas norteadoras, PD interpelou duplas de alunos que, em suas aulas, não costumavam fazer os trabalhos conjuntamente. Para cada dupla, cerca de 10 minutos foram despendidos para a entrevista, com casos de severos excessos.

PD elaborou tabela³⁷ com diversos itens observáveis que incluíam o emprego de formas trabalhadas em sala de aula, aspectos de pronúncia pontuais também trabalhados em sala e características suprasegmentais de fala como ritmo e entonação.

³⁴ Tradução deste autor para: In the light of the already-existing difficulties posed for test construction, and of such criticisms, and of the need for a useful, practical test to avoid excessive complexity, we must think very carefully indeed before proposing that tests should incorporate yet another level of complexity by including information on the effects of affective factors in the descriptions which they yield.

³⁵ Tradução deste autor para: simply replicate as closely as possible those situations in which the learner would be likely to find himself.

³⁶ Tradução deste autor para: the practicality of test construction and administration will inevitably require some simplification of reality as it appears in the test, some selection of the features to include – including what is felt to be important, excluding what is felt to be irrelevant.

³⁷ Em Anexo 2.

A dinâmica, no entanto, não contribuiu para o preenchimento da tabela a contento. Segundo PD, em comunicação pessoal, foram atribuídas notas gerais, uma para cada dupla, sem que necessariamente fossem atribuídas notas aos campos específicos, muito por conta de ela ser ali o único sujeito avaliador.

Há na literatura, portanto, a jurisprudência da seleção quando se preconiza a praticidade. E acredito que ela possa servir inclusive aos princípios CBI que norteiam o curso de Letras de onde os dados deste trabalho foram gerados. O contrário, em se tratando de desenvolvimento de habilidade oral, tem se revelado tudo menos prático. Especialmente pela proposta de PD que é a de uma avaliação processual alinhada ao processo formativo rico em feedback.

“Ao longo do curso tudo é avaliado. A primeira atividade, por exemplo [a apresentação oral sobre determinado país, por exemplo; adendo nosso], é avaliação. Vai olhar pensando na avaliação.” PD

O aluno mais afeito à rotina de ensino/aprendizagem se aproveitará das oportunidades que PD se compromete a dar ao assinalar seu compromisso com avaliação processual, da qual ela não se priva por conta de sua visão particular quanto à avaliação. Para PD

“[...] a avaliação, no contexto de ensino e aprendizagem, tem que ser usada como diagnóstico, de forma qualitativa, com o objetivo de que sejam levantados dados tanto sobre o rendimento dos alunos como sobre o (in)sucesso da abordagem de ensino.” (PD)

Mas até ele pode se encontrar em certo dilema ao ser apresentado ao conteúdo por parte de PD e refletindo sobre a avaliação. PD trata de questões pedagógicas, i.e. “gerenciamento de classe”, preparação de aula, “tom de voz, postura” ao mesmo tempo em que aborda questões linguísticas, ao fomentar a produção oral inteligível. À proposta do CBI a equivalência é bem-vinda. Na recepção, o ideário pode ser posto a perder em alguns momentos.

De uma maneira geral, os instrumentos de avaliação empregados por PD são coerentes com a avaliação do desenvolvimento da habilidade oral de seus alunos. São coerentes principalmente com uma concepção de avaliação processual almejada por PD em suas declarações. Isso porque ao propiciarem a extensão da sala de aula, os instrumentos garantem a possibilidade de PD se valer dos esforços de seus alunos, do tempo dedicado ao preparo, dos procedimentos para a produção da atividade, em vez de se dedicar somente à avaliação do resultado dos avaliandos para estabelecer uma nota.

Por isso destaca-se que, atendendo aos princípios comunicativos que baseiam o CBI e às demandas de seu contexto, PD utiliza os instrumentos anteriormente citados comuns em exames de proficiência para o desenvolvimento de testes de desempenho que viabilizam a avaliação de rendimento, e não de proficiência. A PD interessa o desenvolvimento da oralidade de seus alunos em uma rotina de avaliação em que o emprego comunicativo do uso da L-alvo lhe dê parâmetros para a tomada de medidas que garantam tanto a continuidade desse uso linguístico como o desenvolvimento da oralidade dos avaliandos, e não somente o nível de proficiência de seus alunos. Entretanto, sabe-se que para que esses mesmos instrumentos satisfaçam ao cumprimento de uma avaliação formativa, é necessário considerar que eles sejam passíveis de interpretação e que ela é determinante ao avaliando para que ele faça bom uso da avaliação, sendo isso do que se tratará a seguir.

3.2 Da recepção e do feedback

Nesta seção analisaremos os dados referentes às impressões dos alunos junto às instruções de PD e à rotina de avaliação em geral. Tomamos em consideração o fato de que a avaliação de desempenho tem dentre as suas propriedades a de salientar aos avaliandos a relevância da língua alvo à luz de um determinado contexto. Segundo Salmani-Nodoushan (2008), em contexto de ensino/aprendizagem,

A imediata introdução de testes de desempenho pode auxiliar a comunicar aos alunos a importância dos objetivos com a língua alvo, as expectativas dos professores aplicadores, e os critérios empregados na avaliação. Os textos e atividades utilizadas nos testes de desempenho podem ainda servir ao feedback diagnóstico na forma de avaliação de perfil.³⁸
(SALMANI-NODOUSHAN, 2008)

Nesse sentido, a propriedade do teste de desempenho de comunicar ao avaliando a importância da língua alvo a serviço de um contexto parece ser inerente a ele. Sabemos, no entanto, que a despeito de suas características, o teste serve ao avaliando à medida que ele lhe seja útil e, sobretudo, claro.

Assim, o que de fato entendemos como atributo do teste de desempenho é a propriedade de explicitar as habilidades dos avaliandos. Para que se proceda com a avaliação, essas habilidades devem tomar a forma de propriedades linguísticas relevantes ao avaliador. O

³⁸ Tradução deste autor para: Early introduction of performance tests can help communicate to learners the importance of language objectives, instructors expectations, and criteria for judging performances. Texts and tasks which are used in performance tests can be translated to diagnostic feedback in the form of profile scores.

desempenho é avaliado em consideração aos graus que a situação de avaliação assume. Conforme esclarece Brown (2004), os testes de desempenho “são desenvolvidos para demonstrar as habilidades de escrita ou de fala dos alunos, cujas notas são atribuídas, entretanto, em termos de características linguísticas das produções que o desenvolvedor do teste tenha julgado pertinentes por razões teóricas e/ou pedagógicas³⁹”. Coadunando com essa visão, Bailey (1996) afirma que os testes de desempenho devem ser desenvolvidos a partir de objetivos linguísticos claros e autênticos.

De toda forma, a avaliação em um contexto comunicativo e formativo quer ser para o avaliando fonte rica de informações que sejam “detalhadas, novas, relevantes, diagnósticas, além de aludir a uma gama extensa de dimensões⁴⁰” (SHOHAMY, 1992). Para Canale (1983) “testes linguísticos devem refletir as propriedades da comunicação: contexto, produtividade, processo, interatividade e adequação⁴¹”. Dessa forma, é esperado que os resultados sejam fragmentados, divididos em partes que representem as muitas informações que o teste pretende cobrir (SPOLSKY, 1996). Sem qualquer consideração com praticidade, Spolsky (1985) afirma tautologicamente, para a preservação do comunicativismo, que os resultados dos testes, sob aqueles princípios, são por consequência difíceis de se compreender.

Assim, acreditamos que uma das maneiras de aferir não só a pertinência dos instrumentos de avaliação utilizados pela professora ao contexto CBI, mas seus critérios, é investigar como os avaliandos – neste caso, os alunos da disciplina de HO – perceberam a rotina de avaliações empregada por PD.

Os dados gerados a partir da observação não foram suficientes para que se esboçasse uma apreciação pontual no que concerne à recepção dos avaliando junto ao feedback de PD, exceto no tocante aos *podcasts*. Na entrevista, os participantes disseram não terem entendido o que lhes fora dado como retorno. Segundo os entrevistados, eles só obtiveram clareza quando em conhecimento das notas, já que assim puderam inferir seu desempenho. De toda forma, pude acompanhar as seções de feedback que PD promoveu no curso de suas aulas.

Dentre seus procedimentos para prover feedback constaram: envio de e-mail para cada aluno; seção pessoal de conversa com duplas e grupos em momentos finais de aulas; apreciação

³⁹ Tradução deste autor para: they are designed to elicit students' abilities to write or speak, but they are typically scored in terms of the linguistic characteristics of the writing or speaking performances that the test designer feels are important for theoretical and/or pedagogical reasons.

⁴⁰ Tradução deste autor para: detailed, innovative, relevant, and diagnostic and addresses a variety of dimensions.

⁴¹ Tradução deste autor para: language tests should ideally reflect the properties of communication: contextuality, productivity, process orientation, interactivity, and adaptivity.

geral durante a aula e desenvolvimento de tabela com códigos de identificação⁴² que serviram como fonte para a atribuição final de notas.

Considerando a robustez dos testes de desempenho em comparação a modelos mais tradicionais, e a instrução baseada em conteúdo verificada, o que PD chamava de feedback eu flagrei sempre de forma holística, ou linguística. Uma visão anglo-saxã de feedback pode ter exercido influência sobre minha observação. Nesse paradigma, o feedback desempenha papel tão fundamental na rotina de avaliação que chega a se confundir com ela (GIPPS E STOBART, 2003), e é natural que seções elaboradas sejam destinadas à sua manifestação. Nessas seções, o professor é o responsável por orientar seus alunos quanto à pontos a serem melhorados, bem como apontar êxitos.

Trata-se de um processo cujo papel central do professor atribui aos critérios de avaliação considerável ônus, afinal, é a partir deles que os professores poderão informar seus alunos do seu estado em relação ao processo de aprendizagem que tenham experimentado (SADLER, 1989). Conforme resume Fernandes (2006), a avaliação, no âmbito anglo-saxão traz ônus ainda ao professor, já que ela é

é insistentemente referida como um processo determinante na melhoria dos resultados dos alunos através da utilização de tarefas que expressem as exigências do currículo. Ou seja, nesta perspectiva, parece haver uma relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado em que os professores assumem claramente o controle de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a seleção de uma variedade de tarefas para propor aos alunos, a seleção de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral. (FERNANDES, 2006)

O ônus aos critérios incide sobre a maneira com que eles sejam comunicados. As escolhas lexicais podem conferir aspecto apaziguador demais, como em “muito bem”, “foram todos ótimos”, até ser estranhamente análogo ao *praise* do estruturalismo. Por outro lado, quando o referencial está aquém do que fora observado nas avaliações, o professor pode ter problemas no retorno, pois pode “reforçar, junto dos alunos com mais dificuldades, a ideia de que não são competentes, podendo levá-los a crer que não são capazes” (FERNANDES, 2006). Em ambos os casos, podem soar ainda genéricos.

PD pode ter se alinhado mais fortemente ao que na literatura encontramos como a visão francófona de feedback, que o prevê sem o destaque que lhe é de costume ser atribuído. E isso

⁴² Anexo 1.

porque para os estudiosos afeitos a esse tom, o feedback por si só não garante a orientação adequada aos alunos justamente por haver “mais elementos a ter em conta tais como as relações do feedback com os processos de ensino e com o desenvolvimento dos processos cognitivos e sócioafetivos dos alunos ou a interação dos alunos com as tarefas” (FERNANDES, 2006). Há registros enfáticos de que a única forma de se proceder com a avaliação é se preservando os critérios e as condições dos avaliados (HARLEN; JAMES, 1997). É evidente, portanto, que essas informações se amalgamem no feedback pouco destacado, assumindo características pouco ortodoxas.

Entram em cena a autoavaliação, alinhada ao ideário emancipador de Perrenoud (1998) e a avaliação por pares. Sobre a primeira, temos que na autoavaliação o avaliando-avaliador (ou o contrário?) opera sobre seu próprio desempenho. O sinônimo é autorregulação, e prevê participação ativa dos alunos. Em ambos os casos, a premissa é de que

Alunos que constroem ativamente sua compreensão sobre novos conceitos (e não meramente absorvem informações) desenvolvem estratégias que os capacitam a situar novas idéias em contexto mais amplo, têm a oportunidade de julgar a qualidade do seu próprio trabalho e do trabalho dos colegas, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios adequados de avaliação, e estão, ao mesmo tempo, construindo capacidades que facilitarão sua aprendizagem ao longo da vida. (VILLAS BOAS, 2006)

Nesse contexto, certas atividades podem promover uma rotina de avaliação com envolvimento mais ativo dos alunos. *Podcasts* e demais apresentações orais, atividades utilizadas por PD no contexto de onde os dados deste trabalho foram coletados, são chances de apreciação geral por conta de sua publicidade e fácil acesso. No entanto, em nenhum dos casos PD promoveu a avaliação entre pares. Certamente porque com essas mesmas atividades, PD já lograva envolver os alunos com extensão de produção oral em língua inglesa.

Acontece que a participação ativa dos alunos evoca a negociação dos processos de avaliação, bem como a clara elucidação de seus critérios, conforme consta da passagem supra alocada. Algumas questões norteiam a busca por uma rotina assim. Delas, destacamos duas, a saber:

1. De que formas é que professores e alunos integram os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação formativa?
2. Como é que alunos e professores regulam os processos de ensino e de aprendizagem? Que estratégias são mais utilizadas? Qual a sua natureza? (FERNANDES, 2006)

Percebe-se que nesse contexto se busca entender como os alunos estudam e aprendem, para que assim se possa elaborar estratégias que contribuam para que eles regulem sua própria aprendizagem. Esse processo pode ser facilitado em algumas circunstâncias, amenizando seu forte apelo cognitivo.

Especificamente na formação de professores, as demandas cognitivas e metacognitivas atuantes sobre o autoconceito devem ser desveladas de modo a promover uma atuação informada dos aprendizes sobre seu próprio processo de aprendizagem. A tendência é de que, especialmente no contexto que estamos inserindo este trabalho, haja o desenvolvimento de uma rotina de estudos que conte com a participação dos alunos, que descentralize a função do professor e seus critérios no tangente à responsabilidade excessiva, e que faça da avaliação um instrumento de retorno por si só.

Em contrapartida, em diversos momentos pude notar que havia certa imprecisão dos alunos quanto ao que deveria ser estudado, por exemplo. Em uma das passagens emblemáticas, um dos alunos questionou subitamente aos colegas em tom de dúvida o conteúdo da prova escrita.

“Não entendi. Mas o quê que vai cair? *Friends*?⁴³” Al 2

A pergunta de Al 2 dirigida aos colegas foi feita imediatamente após a confirmação de PD da data da avaliação escrita, bem como a explicação dos procedimentos a serem adotados. A menção à série de TV americana *Friends* se deu por conta da utilização de um dos episódios em atividade em sala. PD utilizou-se de um episódio específico em que o uso da plosiva era destacado. O foco, portanto, era pronúncia, e não a série de TV necessariamente.

Não foi claro se a dúvida foi geral e PD tenha notado a celeuma. O que pude observar é que PD, mesmo sem verbalização mais aparente por parte dos alunos, se dispôs a resumir os procedimentos da prova da seguinte forma, sendo questionada novamente:

“ – Pessoal. Nada diferente do que vocês têm feito até então / durante as aulas.” PD

“ – Nada decorado, né, interpretação mesmo?” Al 3

“ – Nada diferente. Vocês vão ter uma passagem de *listening*. Um texto.” PD

⁴³ Ao longo do curso, PD fizera uso de um episódio do seriado americano *Friends*, para explorar a habilidade de compreensão oral, aspectos culturais de uma certa parcela da sociedade americana e a produção de sons plosivos em inglês.

A observação desses fatos se deu no âmbito da avaliação escrita, mas vale o registro porque é prototípico do sucesso da empreitada de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da oralidade por meio de conteúdo, e à implementação de uma rotina de avaliação alinhada aos princípios comunicativos.

A utilização do episódio da série de TV incorporava a premissa da integração das habilidades cara à CBI. Há, portanto, um declínio à didatização da língua como estrutura. Ao preconizar o conteúdo, a demanda sobre a língua é dela como o todo, e não de suas partes. Conforme dizem Brinton et al. (1989)

Em uma instrução baseada em conteúdo, as atividades da aula de línguas giram especificamente em torno do assunto que se está ensinando, e são mobilizadas para estimular os alunos a pensarem e aprenderem por meio do uso da língua alvo. Esse tipo de instrução leva quase que naturalmente ao ensino integrado das quatro habilidades linguísticas tradicionais.⁴⁴ (BRINTON et al., 1989)

Ressalto que em “naturalmente” encontramos outra característica da instrução baseada em conteúdo que encontro presente no contexto de onde os dados deste trabalho foram gerados. Novamente, a preconização do conteúdo, que por sua vez deve decorrer do conhecimento prévio do aluno em ambos os níveis linguísticos e de mundo, desempenha um papel apaziguador no contexto de ensino/aprendizagem. Ele assegura o que em contexto CBI se chama de aprendizagem natural, ou incidental da língua, por meio de conteúdos motivadores (GRABE; STOLLER apud SNOW; BRINTON, 1997).

Essa naturalidade é percebida na fala de PD e de AI 3; evidências de que ela é estendida à rotina de avaliação. Em todas as avaliações orais que acompanhei, os avaliandos pareceram à vontade. A ressalva é por conta da peculiaridade que CBI encontra no contexto de formação de professores em que este trabalho se insere.

De modo a viabilizar um ambiente propício à produção oral, e preservando os princípios de uma CBI que preveem conteúdo familiar e que seja de apreço dos alunos, sua seleção e operacionalização têm assumido as características de tema, e não necessariamente conteúdo.

O ensino temático (TBA, ou “theme-based approach”) é uma vertente da CBI. Nele, a integração das quatro habilidades serve ao estudo de um tema coerente em sua unidade. Abstrai-

⁴⁴ Tradução deste autor para: In a content-based approach, the activities of the language class are specific to the subject matter being taught, and are geared to stimulate students to think and learn through the use of the target language. Such an approach lends itself quite naturally to the integrated teaching of the four traditional language skills.

se que os temas mudem ao longo do curso, gerando várias unidades em uma mesma disciplina. Crandall (1994) diz que

No âmbito do ensino temático, o currículo da aula de língua estrangeira é organizado a partir de diferentes tópicos de um assunto específico, ou apresenta um número determinado de tópicos individuais associados a um tema geral que seja relevante. Em ambos os casos, os temas atuam como ideias centrais que organizam as unidades; [...] termos e tópicos devem ser organizados de modo a promover o máximo de coerência por unidade temática e fomentar oportunidades para que se explore tanto o conteúdo quanto a língua.⁴⁵ (CRANDALL, 1994)

Sendo assim, em TBA o conteúdo é tema, e eles costumam obedecer a uma ordem de relevância para o ensino de línguas, que seriam as “major curricular units”, aliás, os objetivos de ensino maiores. Eles devem ser interessantes e propiciar o estudo e prática de vasta gama de habilidades linguísticas que sirvam à abordagem e circulação de informações relativas a eles⁴⁶. Exemplos de temas possíveis são violência urbana, diferenças interculturais no casamento, maravilhas naturais, ou um tema mais abrangente como mudança⁴⁷ (OXFORD, 2001), que poderia incluir, ritos de passagem, fases da vida, etc. Outros recorrentes em materiais didáticos são viagem (aeroporto, documentos), saúde (esportes, hospital), sotaques, entre outros.

É onde faço a distinção do que chamei de conteúdo, ao pô-lo em paralelo com tema no âmbito de sua seleção no contexto CBI em formação de professores de onde os dados deste trabalho foram gerados. A utilização de PD de séries de TV (com enfoque em pronúncia), textos variados (com enfoque em gerúndio) e atividades orais (com enfoque em desenvolvimento de habilidade oral), por exemplo, entregam a noção de tema, e suscitam perguntas do tipo da que Al 2 fez (“Não entendi. Mas o quê que vai cair? *Friends?*”).

Por outro lado, entendo que PD se utiliza de tais subterfúgios porque tem para si, a partir de sua vasta experiência, um propósito maior: desenvolver a habilidade linguística de seus alunos. Isso, é claro, partindo da premissa da literatura das últimas décadas de que o professor

⁴⁵ Tradução deste autor para: The foreign language syllabus in theme-based courses is organized either around different topics within a particular discipline, or including a number of individual topics associated with a relevant general theme or content area. In both cases, themes are the central ideas that organize major curricular units; [...] terms, topics should be arranged to provide maximum coherence for theme unit, and to generate a range of opportunities to explore both content and language.

⁴⁶ Tradução deste autor para: The theme must be very interesting to students and must allow a wide variety of language skills to be practiced, always in the service of communicating about the theme.

⁴⁷ Tradução deste autor para: Urban violence, cross-cultural differences in marriage practices, natural wonders of the world, or a broad topic such as change.

de inglês saído dos cursos de formação no país não fala o idioma a contento. E que isso, no caso de PD, tem sido feito organicamente, preservando os princípios CBI e a autonomia do grupo.

É evidente que falta ao alunado precisão quanto aos objetivos da disciplina e de como isso tem sido feito. Muito por conta da hibridização provocada pelos princípios CBI e pelo seu caráter inovador e pouco comum a ambientes formais, é possível assumir que os alunos não saibam o que a instrução baseada em conteúdo venha ser. A pergunta, portanto, é: por que não os informar, mesmo que brevemente, das implicaturas da CBI?

A despeito das respostas, é possível que se entenda, então, que a empreitada pedagógica de PD se baseia em critérios. A identificação ocorre em duas frentes: a de que, dados os objetivos de PD, a mobilização de critérios é que permite a assunção de julgamentos a partir do desempenho dos alunos. A segunda frente, diz respeito ao fato de que seus instrumentos de avaliação foram desenvolvidos de modo a prover feedback e notas, mesmo por conta de pertença a um currículo acadêmico de formação de professores que requer certa formalidade. Conforme Brown (2004),

testes de sala de aula que acontecem em apenas uma aula, e que sejam ligados a um currículo, são tipicamente baseados em critérios. Nesses casos, exige-se do professor, aliás, do avaliador, consideráveis tempo e esforço para a entrega de feedback útil e apropriado⁴⁸ [...] (BROWN, 2004)

Desta forma, até então, identifiquei dois critérios utilizados por PD: o de uso extensivo da língua alvo e o profissional. O critério de uso extensivo se refere ao emprego da língua inglesa em todas as atividades de sala de aula, além de sua extensão por meio de instrumentos de avaliação que demandam alto esforço para preparação. No caso das apresentações orais, a tendência é de que os avaliados tenham se dedicado à pesquisa de conteúdo na língua alvo, prática de pronúncia de palavras desconhecidas ou imprecisas em suas memórias, prática de apresentação. Para os *podcasts* a tendência é de que haja a gravação de diferentes versões a partir de apreciações, o que assegura que os alunos tenham se escutado, e promovido adaptações que julgassem pertinentes, fosse por razões próprias ou formais.

A motivação para aferir sua própria produção oral encontra aparato na publicidade do instrumento de avaliação. Durante o período de observação pude notar dois extremos: alunos que se sentiam desconfortáveis com a publicidade e outros que não tinham problemas. Em

⁴⁸ Tradução deste autor para: Classroom tests involving the students in only one class, and connected to a curriculum, are typical of criterion-referenced testing. Here, much time and effort on the part of the teacher (test administrator) are sometimes required in order to deliver useful, appropriate feedback to students.

ambos os casos, o envolvimento com a produção dos materiais tende a ser produtiva quanto à exposição à insumo.

Assim, o que PD recebe dos alunos tende a ser o melhor que eles puderam fazer, sempre contando com o fato de que para tanto eles despenderam de uma rotina de autorregulação em relação ao instrumento de avaliação. Esse uso estendido para além da aula, que já conta com emprego da língua alvo a todo tempo, consolida-se pertinente a partir das premissas de PD de que “o professor é modelo”, de que é uma maneira de se romper “um pouco o medo, trauma que algumas pessoas que não se sentem confortáveis” tem ao falar inglês, além de possibilitar certo “ênfase na pronúncia”. Na literatura, trabalhos como os de Teixeira da Silva (2000), Miccoli (2007) e Barreto e Monteiro (2008) denotam desatenção à habilidade oral que passa a ser requerida no curso de formação de professores. Junto aos alunos, observamos essa necessidade por força de seus relatos que, em sua maioria, denotam experiência insatisfatória com o ensino/aprendizagem de língua inglesa. Esses seriam, portanto, o julgamento de PD a partir de seu critério e sua experiência profissional.

A margem para um feedback mais afeito às tradições do tipo “aonde quero ir; como estou indo; como foi o percurso” (HATTIE; TEMPERLY, 2007) se revela então menos significativa. E menos necessária, visto que as atividades, de tema livre ou amplo, foram realizadas por meio de instrumentos promotores de autoavaliação, embora alunos e professora assumam que ela não deixa de ser importante.

O critério profissional se refere ao que a professora chama de “gerenciamento de classe, postura, tom da voz”. Ele se assemelha muito ao que na literatura podemos encontrar como fluência.

Dos termos da área mais disseminados no senso comum, sua hermenêutica não lhe é favorável, assim como ela não o é para quase nada nas ciências. Mais uma vez a LA tomou da fonte de áreas afins, tal como a de fonoaudiólogos (SCARPA, 1995) e criou para si um problema de características peculiares.

Um usuário fluente dos idos de 1970 era aquele cuja leitura era irrepreensível. Ao largo do comunicativismo, a fluência passou então a ganhar relevância junto à competência comunicativa. Nesse contexto a língua era meio de interação social onde o sentido era construído com o discurso, e ser fluente foi, por um bom tempo, ser capaz de utilizar a língua para se comunicar à revelia do padrão. Na literatura, observa-se que a fluência se instala nas abordagens e métodos vigentes à cada época. Especialmente em um período pós-metodológico, a fluência passa a ser então o que se quer que ela seja.

Conforme diz Teixeira da Silva (2000), a fluência oral “emerge como um subproduto do envolvimento e de oportunidades criadas para que isso aconteça, tais como diálogos situacionais, dramatizações, discussões em grupo, debates e simulações, entre outras.”. Ela é observada e alvo de especulação, mas foge à racionalização.

Entendemos que a fluência oral se distancia das demais atribuições da oralidade no que tange o desempenho. Lennon (1999) destaca que a fluência oral varia à medida que variam o assunto, a situação em relação ao interlocutor, e seu estado psicológico. Ora, o professor deve ser capaz de falar sobre assuntos diversos na língua que ensina – e não somente falar sobre ela –, estar consciente do potencial da língua que utiliza em sala de aula no âmbito da relação professor/aluno, e operar longitudinalmente, ou seja, com poucas interferências no discurso, respectivamente.

Nesse sentido, Teixeira da Silva (2008) advoga que, no caso dos professores, sua fluência estará ligada ao uso da língua circunscrita à atribuições prototípicas de sua profissão. Assim, a pesquisadora propõe um conceito de fluência que excede o sentido geral do termo, e compreende língua à luz de fatores como espontaneidade, prontidão, velocidade, além de se ter conhecimento das normativas do discurso e do texto, bem como apresentar uma gramática precisa e vocabulário extenso e variado

O ambiente afetivamente propício à produção oral fomentado por PD pode não ser capaz de expor os avaliandos a essas situações. Já os instrumentos de avaliação, eles sim são capazes de demandar a utilização da língua alvo sob diversos itens afetivos e de maneiras distintas. Em particular, as entrevistas.

Trazer a fluência oral à tona é uma forma de descobrir um arcabouço inteiro que por muitos anos se viu à revelia do que hoje conhecemos por formas tradicionais e canônicas, e cuja negligência tem comprometido o êxito de algumas das (poucas) iniciativas públicas de tornar a função do professor de inglês mais relevante à comunidade escolar. Paiva (1997) e Júdice (1997) concordam que a fluência, seja por força do senso comum ou por organicidade, representa muito da identidade do professor.

Sendo assim, a partir do critério profissional, PD faz julgamentos acerca da acuidade linguística de seus alunos à luz de sua postura, tom de voz e maneirismos que possam assegurar a eles o que se tem implicitamente por identidade do professor.

Vemos, portanto, o estabelecimento de critérios que coadunam com as urgências da formação de professores de línguas contemporânea, mas que também são híbridos a ponto de encontrarem abrigo sob a sombra andrógina da CBI. É ela que salvaguarda a rotina de PD que

se dedica a ouvir horas de áudio/vídeo, e analisar a língua empregada por seus alunos em slides de apresentações, para então preparar intervenções.

Durante o período de observações, presenciei duas: uma voltada à pronúncia e outra ao uso do gerúndio. Em ambos os casos houve o uso de *drills* e de exercícios formais de gramática. Assim, há aqui dois caminhos: o que encerra a discussão na noção conservadora de CBI que vê a língua como subproduto da aprendizagem do conteúdo (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000) e a que não vacila em ponderar que o conteúdo proposto por PD para trabalho em CBI é todo aquele voltado à habilitação oral do profissional professor.

Seus critérios elucidam uma preocupação muito primária, mas tristemente patente: seus alunos falam inglês? Esses mesmos critérios é que fazem vir à tona incorrências capazes de minar a compleição do objetivo maior. Assim, as intervenções formais de PD respondem a ambos a apreciação de feedback de uma rotina CBI que constou de tais vícios, e de uma iniciativa que decorreu do ensino do conteúdo.

Assim, considerando a circunscrição da rotina de avaliações de PD à CBI, a fragmentação das partes avaliadas, o emprego de instrumentos promotores de autorregulação, a fragmentação da apresentação de assuntos em um processo a aludir ao ensino temático, e os critérios e conteúdo abrangentes, pergunto-me se os avaliados têm se utilizado da rotina de avaliação de modo a se deliberarem como profissionais professores, por assim dizer, habilitados oralmente na língua alvo.

De modo a aferir esse questionamento, bem como confrontar os dados obtidos com a observação, procedi com a aplicação de questionário para os alunos e de uma entrevista. A utilização de seus dados foi consentida por meio de termo de consentimento livre e esclarecido de processo submetido ao comitê de ética.

Responderam ao questionário 13 alunos. Deles, todos citaram todos os instrumentos de avaliação mencionados neste trabalho. Dez dos mesmos alunos incluíram em suas declarações um item que me surpreendeu: “leitura de textos em voz alta”. Para os alunos, a leitura dos textos solicitada diversas vezes por PD era um momento de avaliação.

Os respondentes acreditavam ser avaliados em 4 eixos: pronúncia (“clareza”, “velocidade”, “fluência”; n=12); vocabulário (n=6); gramática (“meus erros gramaticais”; “gramática da fala, uso correto de tempos verbais, pronomes, conjunções, termos”; “preposição”; “frases bem estruturadas”; n=9) e desempenho (“segurança”; “desenvoltura”; n=2).

Dessa forma, a leitura em voz alta certamente viabilizava, para os alunos – e considerando n= –, a avaliação dos eixos da pronúncia e gramatical. A surpresa se deu porque, para mim, as solicitações de PD para que seus alunos lessem os textos em voz alta não tinha como premissa a avaliação desses itens, ou de quaisquer que fossem. Com base em minhas observações, PD solicitava a leitura depois de ela própria ter lido alguns trechos e, no âmbito do gerenciamento de sala, à medida que outras pessoas leem, o processo tende a se tornar menos fastidioso.

Devo ter me encerrado em considerações acerca do desenvolvimento de habilidade de leitura, tais como as de Brown (1994), para quem a leitura em voz alta, por não ser recorrente em contextos reais de uso, não é autêntica e, portanto, pouco produtiva sob os princípios comunicativos. O fiz sem me atentar ao fato de que, embora a leitura em voz alta não guarde em si autenticidade, ela serve a propósitos diversos quando aliada ao desenvolvimento de outras habilidades. Conforme diz Paiva (2005)

“Lemos sempre com um propósito. Lemos jornais para nos informar sobre o mundo em nossa volta; rótulos de produtos para identificar seus componentes e prazos de validade; lemos manuais para poder operar equipamentos; lemos cartas e e-mails para interagir com as pessoas; lemos formulários para inserir as informações solicitadas; romances e contos para nos distrair e nos dar prazer estético; etc. Essas leituras são, geralmente, feitas em silêncio, a não ser quando queremos compartilhar trechos com pessoas ao nosso redor.” (PAIVA, 2005)

A mesma autora, esta supracitada, impõe ao leitor perguntas que devem nortear o trabalho com leitura em sala de aula no tangente ao seu desenvolvimento. Uma dessas questões é: “A leitura em sua sala de aula é usada para construir conhecimento, para promover interação, para experiência estética, ou é um mero pretexto para aprender esse ou aquele ponto gramatical ou ainda para treinar pronúncia?”. Assim, em consideração à manifestação dos alunos de PD, retorno a pergunta: e se for tudo isso?

É evidente que nesse caso, no do contexto em que os dados deste trabalho foram gerados, a leitura em voz alta foi momento de atenção dos alunos a sua produção oral, mais especificamente a sua pronúncia e, portanto, teve sua aplicação resguardada a outra iniciativa que não aquela prevista por Paiva (2005), por exemplo. A atenção desprendida pelos avaliandos, por si só, já faz valer a empreitada, agora então de maneira mais oficializada. Uma delas, sugestão deste pesquisador, é proceder com a gravação dessas leituras em equipamentos de captação de áudio, ou mesmo em aplicativos de mensagem que constem dessa propriedade. Os áudios podem ser compartilhados sob a premissa de conscientização e reflexão para

posteriores atividades. Assim, a proposta se alinha aos critérios de PD por denotarem extensão do uso do inglês, e salvaguardam uma rotina de autorregulação por parte de seus alunos.

O número modesto de respondentes (n=2) que incluíram em suas declarações como item a ser avaliado a “desenvoltura” ou “segurança”, por sua vez, acena à imprecisão deles quanto aos critérios de avaliação percebidos por mim sendo empregados por PD.

A isso atribuo dois fatores coadunantes: a fragmentação dos tópicos, que sinaliza potencial de feedback rico e toma as vezes de um ensino temático que visa o aprendizado das unidades temáticas constantes de uma rotina daquele tipo, e a seleção do material a ser utilizado.

Nesse âmbito, o ensino prevê a relevância do conteúdo na tomada de decisões e na ação no mundo. Segundo Barbirato (2005) as tarefas, para ela e seus colegas, representam

um conceito além daquele de ferramenta para a comunicação. Tarefa significa para nós unidade de ação com sujeitos sociais e na língua-alvo. Ação essa que desencadeia interação de uma certa qualidade num trabalho de construção, desconstrução e re-construção de sentidos que conseqüentemente pode levar à aquisição de nossa língua em bases comunicacionais. (BARBIRATO, 2005)

Assim, embora assegure a relevância do conteúdo, ele está lá para viabilizar a utilização da língua alvo em ações sociais circunscritas, em grande parte, ao tema. Para tanto, a mobilização de formas gramaticais necessárias à compleição da negociação de sentidos não sofre reservas. Willis e Willis (2007) destacam que ao final de uma sequência de tarefas, o foco em formas específicas pode ser útil, justamente por advir de uma necessidade puramente comunicativa. O contrário, a apresentação gramatical antecedente às tarefas, não seria verdadeiro. A esse foco em formas específicas Almeida Filho (1993) chama de ilhas de sistematização, e dá a elas, além da característica anteriormente citada, a segurança de que sejam justificadas.

Assim, a rotina à qual os alunos de PD são submetidos acaba por guardar muito mais semelhanças com o irmão mais próximo - esse que apresenta divisão explícita entre conteúdo e forma, do que com esse tipo de instrução comunicativa híbrida de que os alunos não têm conhecimento.

Em resposta à pergunta do questionário que buscava investigar se os alunos sabiam o que era CBI, apenas n=1 respondeu positivamente. Os demais, mesmo interpelados em entrevista – adianto – demonstraram de fato não estarem familiarizados com as investidas de tal instrução.

O fato de n=2 se ocuparem de seu desempenho – aliado à língua – enquanto futuros professores, e apenas n=1 ter alguma noção acerca de CBI ou de que a disciplina se ocupava de habilitá-los oralmente ao exercício de sua profissão salvaguardados os meios e estado de proficiência, parece-me já poder ter sido superado.

Os estudos sobre os processos metacognitivos, posteriores aos das motivações e das capacidades, se dedicam a descobrir como o domínio de aptidões cognitivas atua sobre a aprendizagem. Em tempos de informação disseminada e de fácil acesso, aprender sobre aprender é uma tendência que parece firmar-se com o passar dos anos. Observou-se em dado momento que indivíduos que demonstravam compreender a finalidade das atividades, planejar e avaliar sua realização por meio da aplicação consciente de estratégias cognitivas tiveram maior desempenho em contexto acadêmico (FLAVELL, WELLMAN, 1977); resultado estendido até a produção oral (VALENTE et al, 1989). Essas estratégias orbitam as duas noções canônicas de metacognição:

conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou auto-regulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). (RIBEIRO, 2003)

Em suma, se assim me dou à liberdade, os estudos da metacognição tendem a contribuir com a explicitação dos processos que os aprendizes experimentam durante sua aprendizagem. Esses processos atuam sobre o que eu preciso saber para saber e o que devo fazer para saber mais e melhor a partir de onde estou, e uma vez conscientes desses processos, os alunos tendem a alcançar aqueles objetivos.

Durante a seção de entrevista, tratamos de habilidade oral em língua inglesa. As declarações coadunam com o que temos visto até então sobre o que seria necessário ao professor no tangente à habilidade oral, inclusive no nível da instrução, à luz da fluência em seu sentido expandido.

Al 2

- saber falar com a boca /

Al 6

- habilidade oral é você saber, você conseguir /

Al 1

- precisa ter um nível avançado / intermediário ou avançado

Pq

- mas aí a gente tá falando de habilidade oral ou de proficiência em língua inglesa?

Al 6

- habilidade oral é você saber se comunicar de maneira fluente em situações que você é submetido pela língua, entendeu? Mas, acho que na questão de dar aula, é muito relativo porque se eu estiver dando aula pra, sei lá, crianças de ensino fundamental não necessariamente a minha fluência precisa ser / absurda, entende? Eu acho que ela precisaria saber o... não sei... os conceitos básicos, vamo dizer assim. E ter uma didática boa, pro caso de você / saber conversar de uma maneira fluente que não vai ser uma situação diferente do contexto.

Na fala dominante de Al 6 temos a distinção entre língua e o que se chamou de “didática”, em uma alusão paralela ao que PD tem por gerenciamento de classe, já que incide sobre saber portar-se de acordo com o contexto. Al 6 foi acompanhado por colega de conclusões parecidas.

Al 9

- Tem gente que fala inglês super bem, mas na hora de falar fala rápido. Porque já sabe muito. E não tem o cuidado de falar pausado pra pessoa pegar, ne?

Dessa forma, aos alunos lhes é assegurado em sua consciência o fato de que a formação de professores vai além da formação linguística entendida em seu sentido restrito, e muito tendem a se aproveitar se considerarmos que, até então, os critérios de PD baseiam-se no estado de coisas verificado na literatura em relação à proficiência do professor em formação. Eles se baseiam também no senso de urgência de um alunado que, dadas as condições de tempo dos currículos dos cursos de Letras, terão maior proveito se tiverem atenção à língua junto ao conteúdo pedagógico. Eles viabilizaram o emprego de instrumentos de avaliação promotores de autorregulação e de uso estendido da língua alvo. Porém, acredito ter faltado publicidade, ou seja, as produções dos alunos, inclusive os *podcasts*, poderiam ter sido compartilhadas com a sala em momento de aula, o que não foi possível no contexto analisado por conta de falta de tempo.

Em respostas ao questionário e entrevistas, além do número irrisório de participantes que tinham alguma noção do que fosse um ensino baseado em conteúdo, n=6 disseram que o feedback os ajudou a ter consciência dos avanços e pontos a serem melhorados em relação à gramática, n=4 disseram não terem tido feedback suficiente ou satisfatoriamente e n=3 alegaram que ele os ajudou a aferir sua habilidade oral quanto à motivação para estudar e

“construção de confiança”.

Acontece que a pontualidade dos aspectos gramaticais afirmados por n=6 tendia mais para a construção de uma rotina de atenção à variedade gramatical do que necessariamente para efeito de correção.

Percebi impresso às respostas dos n=6 (“não recebi”; “senti falta”; “não foram muitos os que recebi”) uma visão de feedback que é de domínio do professor, em detrimento de todo aquele que eles obtiveram na feitura das avaliações orais citadas neste trabalho, e que poderiam ser sucedidos por uma autoavaliação.

A despeito do ambiente de aprendizagem rico a que foram expostos os alunos de PD, e de todo seu desenvolvimento observado em notas de final de disciplina, torno a especular os efeitos de maior propriedade sobre as características da rotina CBI para os alunos no desenvolvimento de sua habilidade oral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta de dados deste trabalho transcorreu com mobilização de três instrumentos distintos: observação, questionário e entrevistas. A análise de dados inscrita a uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico corroborou a precisão dos procedimentos de PD à instrução baseada em conteúdo e de instrumentos pertinentes à avaliação da oralidade nesse âmbito.

À luz dos mesmos dados pôde-se abstrair a mobilização de dois critérios por parte PD, empregados por ela como pontos de partida para a elaboração e conceitualização de julgamentos com base em sua experiência: o de uso extensivo da língua alvo e o profissional, que remete ao emprego da língua inglesa em todas as atividades de sala de aula, além de sua extensão por meio de instrumentos de avaliação que demandam alto esforço para preparação. O critério profissional se refere ao que a professora chama de “gerenciamento de classe, postura, tom da voz”. Ele se assemelha muito ao que na literatura podemos encontrar como fluência, e ao que, na seção de entrevista com seus alunos manifestou-se como didática.

Observou-se ainda que a falta de ciência dos alunos quanto ao tipo de instrução empregada em suas aulas comprometeu, mesmo que em pequena escala, a robustez do processo de ensino/aprendizagem que vinham experimentando.

Embora indiretamente cientes dos critérios de PD, os desdobramentos daquela rotina não foram compatíveis com o que seus alunos esperavam como feedback. Assim, não o compreendiam, não estando atentos ao fato de que atuavam sobre seu próprio aprendizado em um feedback gerado pelos próprios instrumentos de avaliação.

Patente foi então conjecturar que, especialmente considerando a contradição entre o que os alunos de PD responderam no questionário e o que responderam na entrevista quanto ao que era avaliado nos testes orais a que eram submetidos, - essa e demais desacordes, como o que era estudar e o que é feedback, poderiam ser amenizados se da seleção dos materiais a serem trabalhados, constasse insumo próprio da área. Ou seja, materiais acerca de CBI, da profissão professor, de feedback, de formação de professores e, sobretudo, de habilidade oral nesse contexto.

O distanciamento entre o que os alunos de PD pudessem entender como temas, mas que na verdade se circunscrevem aos objetivos pedagógicos dela, seria diminuído e tornaria claro seus critérios.

É possível que tratem de me recordar quem em CBI a seleção de conteúdo deve responder às afeições linguísticas do alunado e, majoritariamente, apelar ao interesse e

inclinações dos alunos. Ora, serem bons professores certamente consta da lista dos alunos de PD e, portanto, aqueles textos-tema não deveriam encontrar hesitações.

Dessa forma, pode-se compreender que a mobilização de dois dos critérios identificados na rotina de avaliação de PD para a elaboração e conceitualização de julgamentos com base em sua experiência, responde atentamente a habilitação de professores no âmbito de sua oralidade para a atuação em contexto de ensino regular, especialmente no tocante às urgências de um alunado desatendido, mas, sobretudo, inclinados à carreira de professores.

Para assegurar a clareza das considerações supramencionadas, retoma-se a seguir as perguntas de pesquisa e suas respostas.

- (i) O que a prática avaliativa da professora revela acerca dos critérios utilizados para a avaliação dos alunos?

Foi possível concluir que à medida que a prática avaliativa da professora experimentou bases do teste de desempenho/proficiência para servir ao teste de desempenho/rendimento, seus critérios basearam-se no uso comunicativo da língua em prol do desenvolvimento da habilidade oral dos avaliandos e da tomada de decisões que viabilizassem esse mesmo uso. Tais critérios dispensaram o teste de conhecimento e privilegiaram o uso extensivo e adequado da língua em relação a temas propostos nas atividades por meio de textos, vídeos e músicas. Esse processo, uma vez experimental, foi influenciado pela inclinação teórica de PD e de sua experiência na área de formação de professores.

- (ii) Os instrumentos utilizados viabilizam o emprego desses critérios na avaliação da oralidade dos alunos?

As conclusões demonstram que os instrumentos de avaliação empregados por PD são coerentes com a avaliação do desenvolvimento da habilidade oral de seus alunos, principalmente em relação à concepção de avaliação processual almejada por PD em suas declarações. Isso porque ao propiciarem a extensão da sala de aula, os instrumentos garantiram a possibilidade de PD se valer dos esforços de seus alunos para a produção das atividades, em vez de que a docente se dedicasse somente à avaliação do resultado dos avaliandos para estabelecer uma nota.

No caso específico do contexto de onde os dados deste trabalho foram gerados, os critérios é que viabilizaram o emprego dos instrumentos escolhidos por PD que, por sua vez, demonstraram ser úteis ao teste de desempenho no âmbito da avaliação

formativa. Isso porque, embora PD contasse com escalas de avaliação para cada instrumento, tais instrumentos foram dispendiosos de tempo e praticidade de que PD não tinha por ser a única avaliadora em 2 aulas de 1 hora e 40 minutos cada, com 15 alunos. Assim, os critérios de uso extensivo comunicativo e adequado da língua aplicados por PD em sua rotina avaliativa possibilitaram que os instrumentos pudessem continuar a ser utilizados não privando seus alunos do caráter altamente formativo que demonstraram possuir.

(iii) Os critérios correspondem a uma rotina avaliativa de contexto CBI?

PD demonstrou preparar aulas baseadas em temas genéricos que foram aprofundados na medida em que se observavam pertinências. Esses temas atenderam transversalmente ao programa de ensino da disciplina e foram abordados por meio de textos autênticos na L-alvo. Seus critérios consistiram na correção do uso da L-alvo em relação ao tema abordado e não na correção da L-alvo em relação à estrutura gramatical. Assim, L-alvo foi fomentada em sala de aula com fins comunicativos e com fortes considerações às necessidades e preferências do alunado. Assumindo que o tema gerou conteúdo, e que a correção do uso da L-alvo foi considerado quanto ao rendimento dos alunos em relação ao desenvolvimento de sua habilidade oral, baseando-se na pertinência da língua junto ao conteúdo, os critérios de PD serviram à rotina de avaliação de um curso CBI (em que língua e conteúdo são consideradas concomitantemente) como o que se verificou ser esse de onde os dados deste trabalho foram gerados.

Os dados deste trabalho evidenciam então uma rotina avaliativa formativa do desenvolvimento da habilidade oral em um curso CBI de formação de professores. Essa rotina experimentou princípios do teste de proficiência para atender a uma prática de avaliação que buscou no desenvolvimento de testes de desempenho a avaliação de rendimento. Essa empreitada se revelou à medida que os instrumentos mobilizados por PD no contexto desse trabalho promoveram uso comunicativo extensivo da L-alvo e adequação temática/contextual.

Considerando que até a finalização desse trabalho não era de conhecimento haver na literatura registros e referências que pudessem embasar uma rotina avaliativa como a descrita, pode-se assegurar a contribuição da presente pesquisa à área de avaliação com dados sobre avaliação da oralidade por meio de testes de desempenho/rendimento.

No entanto, o caráter privativo de alguma das sessões de feedback de PD a seus alunos quando em tarefas individuais, por exemplo, inviabilizou coleta mais generosa de dados,

especialmente tendo em vista que os avaliandos assumiram não entender o feedback providenciado por PD. Isso levou a que na análise pertinente se detivesse majoritariamente ao potencial de geração de feedback dos próprios instrumentos de avaliação e à recepção dos alunos.

É o que faz crer ser pertinente investigar a relação entre feedback e a concepção/compreensão dos avaliandos acerca do instrumento a que forem submetidos, bem como o desenvolvimento da habilidade oral dos alunos em termos, inclusive, de proficiência ao final dos períodos da disciplina.

Referências

- ABREU-E-LIMA, D. M. ; DE OLIVEIRA, L. C. ; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. . Focusing in English From the Get-Go: An Experience From Brazil. In: Michael Carrol. (Org.). Developing a New Curriculum for Adult Learners. 1aed. Alexandria, Virginia: TESOL - Language Curriculum Development Series, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, n. 1, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P; BARBIRATO. R.C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trab. Lingüíst. Apl.*, Campinas (SP), v. 36 (2000): 23-42, jul./dez. 2000.
- Assessment Action Group /AiFL Programme Management Group (AAG/APMG). (2002–2008). Aifl— Assessment is for learning. Acesso em: 20 mar 2018. Disponível em: <<http://www.Itscotland.org.uk/assess>>
- BACHELARD, G. A formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 1996.
- BARBIRATO. R.C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso. Dissertação de Doutorado Unicamp, 2005.
- BARRETO, K. H.; MONTEIRO, S. H. C.. Uma experiência com o aprimoramento da pronúncia de língua inglesa em um contexto de formação de professores. *Educadores*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/barreto.pdf>. Acesso em: 10 março 2018.
- BEHERENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. *Revista Diálogo Educacional*. v. 7, n. 22, p53-66, set/dez 2007. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1573>. Acesso em: 22 jan 2018.
- BELSON, W. A. The design and understanding of survey questions. Aldershot, UK: Gower, 1981.
- BLACK, P., WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–73, 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. Disponível em: <http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOT TOMORE.pdf>. Acesso em: 02 jan 2018.
- BOTTURA, E. B. Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face. Tese (Mestrado) – São Carlos, Departamento de Letras, UFSCar, 2014.
- BRINDLEY, G. Describing language development? Rating scales and SLA. In L. F. Bachman and A. D. Cohen (eds), *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: CUP, pp. 112–140. 1998.

BRINTON, D. M., SNOW, M. A., WESCHE, M. B. Content based second language instruction. New York: Newbury House, 1989. In: (Eds.) RICHARDS, J.; RODGERS, T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: CUP, 3ed, 2014.

BROWN, H. D. Language assessment: Principles and classroom practices. White Plains, NY: Pearson Education, 2004.

BROWN, R. A first language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) Language and Communication. Londres: Longman, 1983.

CELANI, M. A. A. Introduction. In: CELANI, M. A. A.; DEYES, A. F.; HOLMES, J. L.; SCOTT, M. R. ESP in Brazil: 25 years of reflection and evolution. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CELANI, M.A.A. A relevância da lingüística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

CELCE-MURCIA, M, OLSHTAIN, E. Discourse and Content in Language Teaching: A guide for Language Teachers. U.K.: Cambridge UP, 2000.

CELPE-BRAS. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br>>. Acesso em: jan/2019.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

CLARK, H. O uso da linguagem. Cadernos de Tradução, 9:49-71. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS. 2002.

CLYNE, M. Inter-cultural communication at work. Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. São Paulo : Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores). Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/colecao_os_pensadores_auguste_comte_-_obra_e_vida.pdf>. Acesso em: 02 fev 2018.

CONSOLO, D. A. Competência lingüístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de Língua Estrangeira. Em: VI CBLA Anais, ALAB/UFGM, CD-ROM, 2002.

CONSOLO, D. A.; MARTINS, M. J.; ANCHIETA, P. P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência. Em Aberto, Brasília, v. 22, p. 31-45, 2009.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CRANDALL, J. A. Content-centered language learning. ERIC Digest. Washington, DC. Center for applied linguistics, 1994.

CRANDALL, J., TUCKER, G. R. Content-based instruction in second and foreign languages. In. PADILLA, A., FAIRCHILD, H. H., VALADEZ, C. (Eds.), Foreign language education: issues and strategies. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In.: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CUNHA, C. M. J. (Orgs). Projetos Iniciais no ensino de Português a Falantes de Outras Línguas. Brasília: UNB, 2007.

DEARDEN. 2014. Conselho Britânico.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs.) Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 215-246.
- DONADIO, L. F. P. dos S. Content-based Instruction para professores pré-serviço: uma análise da problemática do processo de avaliação. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- DUEÑAS, M. Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction. In: Babylonia, Universidade de Murcia, Espanha, 2002. Acesso em: 26 abr 2018. Disponível em: <babylonia-ti.ch>
- DUNN, K. E., & MULVENON, S. W. A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. In: Practical Assessment, Research & Evaluation, 14(7), 1-11, 2009. Acesso em: 25 jul 2018. Disponível em: < https://pareonline.net/pdf/v14n7.pdf>
- EHRI, L.C., MCCORMICK, S. Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. Em: Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 14(2), 135–164, 1998.
- ELLIS, R. Classroom Second Language Development. Hertforsche: Prentice Hall, 1988.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Em: Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, 2006.
- FITTS, W. H. The self-concept and performance. National Technical Information Service, EUA, 1972.
- FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. Em R. V. KAIL; J. W. HAGEN (Orgs.), Perspectives on the development of memory and cognition (pp. 3- 33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- FLAVELL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. Em L. B. RESNICK (Ed.): The Nature of intelligence (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: Contra Pontos. Revista do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação. UNIVALI, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.
- GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002
- GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. Estrutura do projeto de pesquisa. In.: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GILL, P.; STEWART, K.; TREASURE, E., CHADWICK, B. Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. British Dental Journal, Volume 204, NO. 6, 2008. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/bdj.2008.192.pdf>. Acesso em 05 mai 2018.
- GIPPS, C; STOBART, G. Alternative Assessment (Vol. 2). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, 2003.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 1995. Disponível em: < http://www.spell.org.br/documentos/ver/12736/pesquisa-qualitativa---tipos-fundamentais>. Acesso em: 20 mai 2018.

- GRABE, W., STOLLER, F. Content based instruction: Research foundations. In SNOW, M. A., BRINTON, D. M. (eds.), *The content based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 158–174. New York NY: Longman, 1997.
- HACKER, D.J., DUNSLOKY, J., & GRAESSER, A.C. (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998.
- HALLIDAY, M. K. *Language as social semiotic*. Edward Arnold, London, 1978.
- HAMAYAN, E. V. Approaches to alternative assessment. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226, 1995.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. Third edition. Routledge, London, 2007.
- HARLEN, W; JAMES, M. Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 4, 3, pp. 365-379, 1997.
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112, 2007.
- HERNÁNDEZ, A. Content-based Instruction in an English Oral Communication Course at the University of Costa Rica. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas em Educação”*, 5 (2). Acesso em: 25 mar 2018. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/oral.php>>
- HÖFLING, C.; ZACARIAS, R. (EMI) O uso de inglês como meio de instrução: Impacto na internacionalização, mobilidade acadêmica e formação de estudantes. In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. (Orgs.) *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas*. Vol. 2. Campinas - SP: Pontes Editores, 2017.
- HOLMES, J. *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman, 1992.
- HUDSON, R.F., LANE, H.B., PULLEN, P.C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? Em: *The Reading Teacher*, 58, 702–714, 2005.
- HUDSON, R.F., MERCER, C.D., LANE, H.B. *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. Universidade da Flórida, Gainesville, 2000.
- HUGHES, A. *Testing for language teachers*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- JÚDICE, N. *Verbo e voz na Escrita do Homem e da Mulher*. Tese de Doutorado. UFRJ/Rio de Janeiro, 1997.
- KAROLY, P. Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23–52, 1993.
- KINSELLA, K. Moving from comprehensible input to “learning to learn” in CBI. In M. A. SNOW & D. BRINTON (Eds.) *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Longman, 1997.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOBAYASHI, E. Avaliação em língua inglesa em contexto empresarial. In: *Sínteses*, 2010.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon, Online edition. 2009. Acesso em: 24 jul 2018. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>
- KUHN, M. R., SCHWANENFLUGEL, P. J., MEISINGER, E. B. Aligning theory and: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. Doi: 10.1598/RRQ.45.2.4, 2010.

KUHN, M.R., STAHL, S.A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. Em: Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, 2000.

KUHN, T. S. A Estrutura das Revoluções Científicas. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KUMARAVAVIDELU, B. Applied Linguistics in an age of globalization. San Jose State University, California, 2006. Disponível em: <
<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2006d%20Kumaravadivelu%20Applied%20Linguistics.pdf>>. Acesso em 30 mar 2018.

KVALE, S. Interviews An Introduction to Qualitative Research Interviewing, Sage Publications, 1996.

LABOV, W. The social stratification of English in New York City. Cambridge: Cambridge University Press, 2 ed, 2006. Disponível em: <https://antro-ling.wikispaces.com/file/view/Labov_The+social+stratification+of+English+in+NYC.pdf>. Acesso em: 02 mai 2018.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. 2. ed. Oxford: OUP, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. An introduction to second language acquisition research. Longman, 1991.

LENNON, P. O ensino das Línguas Estrangeiras no contexto nacional. Em: Contexturas 4, 1998/1999.

LUOMA, S. Assessing speaking. Reino Unido: Cambridge University Press, 2004.

LYSTER, R., BALLINGER, S. Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. Language Teaching Research, 15, 279-288, 2011.

MALIGHETTI, R. Etnografia e trabalho de campo: autor, autoridade e autorização de discursos. Caderno Pós Ciências Sociais: São Luís, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: < http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Malighetti-Etnografia_e_trabalho_de_campo.pdf>. Acesso em: 28 mar 2018.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, T.H.B. Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês. 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MASTROPIERI, M.A., LEINART, A., SCRUGGS, T.E. Strategies to increase reading fluency. Intervention in School and Clinic, 34, 278–283, 292. 1999.

MAYOR, F.; FORTI, A. Ciência e poder. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1998.

MCNAMARA, C. General Guidelines for Conducting Research Interviews. Authenticity Consulting, LLC, 2013.

MCNAMARA, T. Measuring second language performance. London: Longman, 1996.

MELLO, D. Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. Tese de doutorado em Linguística. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

MELLO, G. N. de; REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. Conferência Regional O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas

prioridades, Brasília, Brasil: UNESCO, MEC, BID, 10-12 de julho de 2002. Acesso em 25 mar 2018. Disponível em: <www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf>

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 22 mai 2018.

MESQUIDA, P. Educação brasileira. Apostila do Curso de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2001.

MET, M. Content-based instruction: defining terms, making decisions, 1994. Acesso em: 15 fev 2018. Disponível em: <nflc.org>

MET, M. Learning language through content: learning content through language. *Foreign language annals*, 1991.

MICCOLI, L. Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 10, p. 47-86, 2007. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/155/122>>. Acesso em: 05 fev 2018.

MILLER, D.C. *Handbook of Research Design and Social Measurement*. 3rd. Ed. New York, Longman, 1977.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MORROW, K. *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London: Royal Society BOTTURA, E. B. Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face. Tese (Mestrado) – São Carlos, Departamento de Letras, UFSCar, 2014.

NICOL, D. J., MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218, 2006.

NUCKOLS, R. G. A note on pre-testing public opinion questions. *Journal of Applied Psychology* 37, 1953.

NUNAN, D. (Ed.) *Practical English Language Teaching*. N.Y.: MacGraw Hill, 2003.

NUNAN, D. Seven hypothesis about language teaching and learning. Em: *TESOL Matters*, v. 10, n. 2., 2000.

OXFORD, R. Language learning strategies, proficiency, and autonomy: What they mean in the new millennium. Symposium conducted at the meeting of the Deseret Language and Linguistics Society, Provo, Utah, 2001.

PAIVA, V. L M. de O. A Identidade do professor de Inglês. Em: *APLIEMGE Ensino e Pesquisa*. Revista da Associação de professores de Língua Inglesa de Minas Gerais. 1997.

PAIVA, V.L.M.O. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/leitura2.htm>>. Acesso em: 20 abr 2018.

PARASURAMAN, A. *Marketing Research*. Addison Wesley, Canada, 1986.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 1990.

- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERIE, M., MARION, S., GONG, B. (2007). The role of interim assessments in a comprehensive assessment system: A policy brief. Acesso em 20 jul 2018. Disponível em: <<http://www.nciea.org/publications/PolicyBriefFINAL.pdf>>
- PERRENOUD, P. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 85-102, 1998.
- POPHAM, W. J. Transformative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- PORTER, D. Affective Factors in the Assessment of Oral Interaction: Gender and Status. In: SARINEE, A. (Ed.) *Current Developments in Language Testing. Anthology Series 25*. Paper presented at the Regional Language Centre Seminar on Language Testing and Language Programme Evaluation, 1990.
- PULIEZI, S; MALUF, R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF, Itatiba*, v. 19, n. 3, p. 467-475, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev 2018.
- PUTMAN, M. S., KINGLSEY, T. The atoms family: Using podcasts to enhance the development of science vocabulary. *The Reading Teacher*, 63(2), 100–108, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.
- RESNICK, L. B. Developing mathematical knowledge. *American Psychologist*, 44(2), 162-169, 1989.
- RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003
- RICHARDS, J.C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, New York, 2006
Disponível em: <<https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2018.
- RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. In.: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, 2016.
- ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006
- RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SADLER, D.R. Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science* 18: 119-44, 1989.
- SALMANI-NODOUSHAN, M. A. Performance assessment in language testing. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, Vol. 3 | No. 4 | March - May ,2008
- SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estud. av.*, São Paulo, v.2, n.2, p.46-71, Aug. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 fev 2018.
- SANTOS, L. C. Técnicas de coleta de dados: instrumentos de coleta de dados. Disponível em: <<http://www.lcsantos.pro.br>>. Acesso em: 04 fev 2018.

- SAVIGNON, S. Evaluation of communicative competence: the ACTFL provisional proficiency guidelines. In.: *The Modern Language Journal* 69, 129–134. 1998.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, p. 49-64, 2006.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. In: *L I N G V A R V M A R E N A*, VOL. 2, 2011.
- SCARCELLA, R. C., OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom* (p. 63). Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992.
- SCARPA, E. M. Sobre o Sujeito Fluente. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 29, 1995.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, and M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation, Volume I* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally, 1967.
- SCUTTER, S., STUPANS, I., SAWYER, T., KING, S. How do students use podcasts to support learning? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 180–191, 2010.
- SHOHAMY, E. Affective Considerations in Language Testing. In: *The Modern Language Journals*, Spring, 1982.
- SHOHAMY, E. Beyond Proficiency Testing: A Diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal* Vol. 76, No. 4, 1992
- SILVA, N. P. *Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Educação do DF*. Dissertação. (Mestrado em linguística aplicada). UnB: Brasília, 2003.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SPRAGUE, D., PIXLEY, C. Podcasts in education: Let their voices be heard. *Computers in the Schools*, 25(3/4), 226–234, 2008.
- STRYKER, S. B., LEAVER, B. L. Content-based instruction: Some lessons and implications. In: *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*, 285-312, 1997.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Seliger, H and M. Long (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press, 1995.
- SWAIN, M.; JOHNSON, R. K. Immersion education: a category with bilingual education. In.: JOHNSON, R. K.; SWAIN, M. (Eds.) *Immersion education: international perspectives*. Nova Iorque, CUP, 1997.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em busca da fluência oral: um curso de letras sub-judice. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (orgs). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas; Pontes Editores, 2008.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Estudo contrastivo entre a fluência oral em Português-LM e Inglês-LE de formandos em letras. In: *Trab. Ling. apl.*, Campinas, (35):95-115, Jan./Jun. 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

- TUCKMAN, B. Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2002.
- Universidade Federal de São Carlos. Projeto pedagógico do curso de Letras. São Carlos, 2008.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 2005.
- VILLAS BOAS, B. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*. 12 (22): 159-179, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In R.W. Rieber, A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York and London: Plenum, 1987.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- WILLIS, D. & WILLIS, J. *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press. New York.N.Y, 2007.
- WININGER, R. S. Using your tests to teach: Formative summative assessment. In: *Teaching Psychology*, 32(2), 164-166, 2005.
- WINNE, P. H., BUTLER, D. L. Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5738–5745). Oxford: Pergamon, 1994.
- WOLFF, J. F. de S.; MORS, P. M. Relatividade : a passagem do enfoque galileano para a visão de Einstein. In: *Textos de apoio ao professor de física / Programa de Pós Graduação em Ensino de Física*; vol. 16, n. 5, 2005. Disponível em: < http://www.if.ufrgs.br/mpef/Textos_Apoio/Wolff&Mors_v16n5.pdf >. Acesso em: 03 mai 2018.

Apêndice A

Questionário

“A avaliação da oralidade em contexto de formação de professores de inglês com instrução baseada em conteúdo (CBI): critérios e instrumentos.”

PERFIL AUTO-DECLARADO

Sua proficiência na língua inglesa:	() avançado () intermediário () básico
Onde você cursou o ensino regular (majoritariamente):	() instituição pública () instituição privada
Sua experiência com aprendizagem de inglês (se estudou, onde estudou, se a experiência foi satisfatória):	_____ _____ _____

QUESTÕES

A quais avaliações de oralidade você foi submetido(a)?	_____ _____ _____
O que foi avaliado no âmbito da avaliação oral?	_____ _____ _____
O que você estudou antes de ser submetido às avaliações da oralidade?	_____ _____ _____
O que é <i>content-based instruction</i> (CBI)? Em que contextos podemos verifica-lo?	_____ _____ _____
De que forma o <i>feedback</i> das avaliações orais lhe foi útil?	_____ _____ _____

Apêndice B

Questões à professora responsável pela disciplina de Habilidade Oral (HO):

1. Qual é a sua formação e por quanto tempo tem atuado na área?
2. Há quanto tempo trabalha com formação de professores?
3. Como tem sido a sua carreira com a formação de professores em nível superior?
4. A que áreas a professora tem dedicado sua pesquisa?
5. Como a professora percebe a implementação de uma instrução baseada em conteúdo (CBI) no curso de Letras em que ministra aulas?
6. Sei que da ementa da disciplina constam os conteúdos a serem abordados. Os seus procedimentos e materiais também são padronizados, ou a professora faz mudanças? Por que?
7. Como a professora caracteriza o grupo de alunos da disciplina de Habilidade Oral da qual é responsável no ano de 2018 quanto a sua proficiência?
8. Particularmente, de que forma a professora busca contribuir com as aulas que ministra na disciplina de Habilidade Oral tendo em vista o que sabe sobre a formação de professores de inglês no país?
9. Como procede na elaboração de avaliações no curso que ministra?

Anexo 1.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	Nota 1		Y	
																					V	W		X
1	Atividades escritas															Atividades orais			T3	Nota 2				
2	1	2	3	4	5	6	T1	1	2	3	4	5	6	7	T2	OP_1	Vídeo	Interview		Listening	T1+T2+T3	R3 (14=10)	Prova escrita	Média
3	[Valores] ⇒	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	5,0	2,0	3,0	12,0	14,0	10,0	10,0	10,0
4	A	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1,2	3,5	1,7	2,2	8,6	10,6	7,6	6,4	7,0
5	B	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	2	5	2	2,75	11,8	13,8	9,8	9,2	9,5
6	C	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1,7	4,5	2	2,8	11,0	13,0	9,3	8,2	8,7
7	D	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1,7	4,3	2	3	11,0	13,0	9,3	9,6	9,4
8	E	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1	3	1,5	1,5	7,0	9,0	6,4	6,65	6,5
9	F	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1	3,5	1,5	2,75	8,8	10,8	7,7	6,8	7,2
10	G	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1,8	4,5	2	3	11,3	13,3	9,5	9,6	9,6
11	H	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	2	5	2	3	12,0	14,0	10,0	10,0	10,0
12	I	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1,2	3,5	1,6	2,3	8,6	10,6	7,6	9,1	8,3
13	J	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1,2	3,7	1,8	2,7	9,4	11,4	8,1	7,6	7,9
14	K	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1,7	3,5	1,8	2,2	9,2	11,2	8,0	8,9	8,5
15	L	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1	3,5	1,6	2,25	8,4	10,4	7,4	7,3	7,3
16	M	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1	3	1,5	2,25	7,8	9,8	7,0	6,7	6,8
17	N	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1,5	4	2	1,25	8,8	10,8	7,7	7,4	7,5
18	O	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	2	5	2	3	12,0	14,0	10,0	9,2	9,6
19	P	1	1	1	1	1	1,0	1	1	1	1	1	1	1	1,0	2	5	2	3	12,0	14,0	10,0	8,9	9,5

Anexo 2.

PRONÚNCIA		Aluno A	Aluno B
SONS	Vocálicos		
	Consonantais		
	ED passado		
	Ditongos		
	Minimal pairs		
	Final silent consonant		
	Initial silent consonant		
STRESS	Word stress		
	Sentence stress		
	Ritmo		
	Intonação		
ESTRUTURAS			
	Verbo to be		
	3ª pessoa do singular		
	Auxiliares		
	Tempos verbais		
	Estruturas simples		
	Estruturas complexas		